

PERFORMANSSI
KUVATAIDEOPETTAJAN
TYÖKALUPAKISSA

2015

Elina Hartzell

Taiteen maisterin opinnäytetyö

Ohjaaja: Mira Kallio-Tavin

Kuvataidekasvatus/ Taiteen laitos

Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Tekijä Elina Hartzell

Työn nimi Performanssi kuvataideopettajan työkalupakissa

Laitos Taiteen laitos/ Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu/Aalto-yliopisto

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatus/Muunto

Vuosi 2015

Sivumäärä 88

Kieli suomi

Tiivistelmä

Opinnäytteessäni tutkin performanssia kuvataideopetuksen pedagogisena välineenä. Metodina tutkimuksessani on a/r/tografia. Tutkimustodellisuudessa teen taidetta, opetan, tutkin ja toimin näiden kolmen välimaastoissa. Tutkimukseni pohjautuu performatiivisten ja pedagogisten tapahtumiin, opetustapahtumiin, erilaisissa kuvataiteen opetusympäristöissä. Tutkimusvälineenäni on kirjoittaminen (mm. free writing – metodi kirjoitukset) ja kirjallisen aineiston läpikäyminen. Aineistonani on vuonna 2013 toteutetut kuusi opetustapahtumaa viidessä eri opetusympäristössä, opettajan päiväkirjat, muistiot sekä kuvataallenteet. Tähän opinnäytetyöhöni olen löytänyt tietoa kehon ja mielen yhteisestä prosessista.

Tutkin opinnäytteessäni, minkälaisia mahdollisuuksia kuvataidetta opettavalle on olla pedagoginen ja performatiivinen sekä käyttää opettajan ja taiteilijan taitoja. Etsin vastauksia siihen, miten performanssi(taide) voi olla osana pedagogisia tilanteita. Kirjoitan auki ajatuksiani taidekasvatuksesta. Kerron performanssitaidteen tekniikoista, joita käytin osana kuvataiteen opetusta. Esittelen kaksi termiäni opetustapahtumat ja performapedagogiikka.

Pohdin miten performatiivisten työkalujen käytännöllistäminen haastoi omaa opettajuuttani. Hahmottelen lopuksi myös mitä opetustapahtumat vaativat oppilailta ja opetustilanteilta.

Tutkimukseni tavoitteena on aukaista omaa prosessiani opettajaksi, jonka taustana on pitkäaikainen työskentely performanssitaidteen parissa. Koen että pedagogisen ja taiteellisen työn tutkiminen on merkityksellistä kertomusta kasvusta kohti syvempää ymmärrystä taiteen ja opettamisen yhdistämisestä, parempia käytännönratkaisuja ja ammatillisuutta. Tutkimuksellisella tiedolla on mahdollisuus tulla osaksi taideopetuksen kenttää. Kirjoittaessani tein työtä itselleni mutta myös kuvataideopettajille, taidekasvattajille ja opiskelijoille. Tutkimukseni tarjoaa käytännön tukea niille, jotka ovat kiinnostuneita ottamaan performanssitaidteen osaksi opetustaan ja sisällyttämään sen pedagogiseksi välineekseen. Ajattelen, että kirjoituksellani on myös annettavaa performanssitaidetta pedagogisuuden näkökulmasta tutkiville.

Avainsanat a/r/topografia, free writing, performanssi, performanssitaide, performatiivinen, pedagoginen, performapedagogiikka, osallistuminen, opetustapahtumat, taideperustainen, kuvataide

Author Elina Hartzell

Title of the thesis Performance art in the art teachers tool box

Department Art /School of Arts, Design and Arcitecture/ University of Aalto

Degree programme Art Education

Year 2015

Number of pages 88

Language
Finnish

Abstract

The aim of this thesis has been to investigate performance art as a pedagogical tool in art teaching. The method used in this research is a/r/topography. It is founded upon a notional confluence of performative and pedagogical happenings. The terms 'teaching-event' and 'pedagogical happenings' has been used to mark its temporal and situational stance with regard to art-teaching.

I have made use of writing (free writing method) and other forms of documentation as tools to open up the potential content of the area. Material was gathered from 6 teaching events that took place in 5 different teaching situations over 2013. I made use of teaching diaries, notes from specific events, and visual documents.

In this research I have found evidence that the mind/body or intellect versus merely physical duality is not a sustainable distinction in art teaching or in general. Learning most clearly resembles an integrated, simultaneous process of thought and action.

I have investigated what kind of possibilities might arise for teaching out of an intermixture of performative and pedagogical methods and sought answers to the question of how performance art might become a productive part of pedagogical situations.

I have opened up the terms in art education and attempted to link them to techniques in performance art. Two new terms have developed from this process 'teaching event' and 'performapedagogy'.

Finally, I have thought about how the use of performance as a tool in teaching might challenge my own teaching practise, as well as what demands the teaching event might place upon students in actual situations.

Key words a/r/topography, art based research, free writing, performance art, perfromative, pedagogic, participation, teaching events, performapedagogy, performance art pedagogy, fine arts

SISÄLLYSLUETTELO

1.	Johdanto	6
	Opetustapahtumiani kuvataidekasvatuksen opinnoissa	
2.	Tutkimusmenetelmät	10
	Free writing kirjoitusmetodi	
3.	Performatiivinen ja pedagoginen aineisto	14
4.	Opetustapahtumat 2013	16
	<i>Keväinen performanssi</i> 09.03.13	
	<i>Puhekuplia</i> 05.05.13	
	<i>Väriläiskäinen</i> 03.-07.06.13	
	<i>Kahvit Koskelassa</i> 26.09. -14.11.13	
	<i>Tonttu nukkuu</i> 19.11.13	
	<i>Unelmia linnun selästä</i> 02.10. -04.12.13	
5.	Kirjallinen aineisto	26
	Tutkiva kirjoittaminen	
6.	Tutkimukselle merkitykselliset asiat	28
	Performanssi- performatiivisuus	
	Opettaminen	
	Molemmat työt	
	Opettajat	
7.	Performanssi osana opettamisen todellisuutta	37
	Beuys , Lacy ja nykytaiteilijat	
	Performanssin luomat tilat	
8.	Opettamiseni pilareita	47
	Vapaus	
	Vastavuoroisuus – dialoginen kasvatus	

9.	Performatiiviset työkalut opetuksessa	51
	Tila	
	Puhe ja hiljaisuus	
	Yllätykset ja epäjohdonmukaiset tapahtumat	
	Pukeutuminen	
	Toiseus- missä opettaja on?	
	Happening	
10.	Kokeneisuuden vaikutus opetustapahtumiin	72
	Mukavuusalue	
11.	Opetustapahtumat haastoivat kuvataideopettajaa	76
	Ajoitus	
	Työn määrä	
	Molemminpuoliset pelot	
	Tyyli	
12.	Lyhyt pohdinta lopuksi	83
13.	Lähdeluettelo	85
	Kiitokset	90

1. JOHDANTO

Kuvataidekasvatuksen opiskeluni alussa 2011 päätin jättää väliaikaisesti taiteellisen työni, performanssien valmistelun ja toteuttamisen. Päätös antoi minulle selkeyttä hektisessä elämäntilanteessa, jossa opiskelu, työ ja perhe-elämä lomittuvat. Toistaiseksi viimeisimmän performanssini *Muistan* tein *Esityskomposti* -tapahtumassa Kiasmassa 20.10.2010.

Ottaessani tauon taiteellisesta työstäni performanssin parissa, minulle vapautui aikaa miettiä taiteen merkitystä. Ymmärsin, kuinka taiteen konkreettinen tekeminen vaikuttaa minuun kokonaisvaltaisesti ja myönteisesti kaikkiin osa-alueisiini elämässäni. Mietin, miten olen taiteen opettajana oppilailleni, jos minulla ei ole henkilökohtaista kosketusta taiteen tekemiseen. Oman taiteen tekeminen tukee minua opettamisessa. Tekemällä itse luon taiteen käytäntöä: tietoa ja taitoja, joita voin jakaa. Aktiivisena taitelijana luon käytännöllisiä yhteyksiä taiteen tekemisen ja taideopetuksen välille.

Kaipasin performanssitaitteeseen liittyvää fyysistä työskentelyä materiaalia ja kehon parissa. Epämukava kaipuu omasta taiteellisesta työskentelystä johti haluun tehdä muutos. Ryhdyin etsimään opettamisesta mahdollisuuksia toteuttaa performanssitaidetta. Mietin miten voin hyödyntää teknistä ja teoreettista tietoaani performanssitaitteessa opetustyössäni.

Mutta performanssi on ollut kauan minun taidekieleni ja nyt haluaisin käyttää sitä myös pedagogisena kielenäni. Minusta tuntuu että minun tulee jotenkin jakaa se kieli tavuihin tai aakkosiin, jotta voin sitä käyttää, sen takia koska en ole taiteilija luokkahuoneessa.

Elina Hartzell ote free writing-kirjoituksesta 14.10.13

Aluksi, opinnäytetyötä aloittaessani, mielsin taiteilijan ja opettajan työt vahvasti erillisiksi toisistaan. Koin, etten ole taitelija pedagogisissa yhteyksissä tai opettaja tehdessäni taidetta. Pohdin, kielikö suhtautumiseni siitä, etten ollut pysähtynyt miettimään, mitä kaikkea performanssitaitelijana osaan. Ymmärsin, että kehittyäkseni opettajana ja pystyäkseen arvostamaan osaamistani

performanssitäiteessä, minun tuli tutkia performanssitaitelija taustaani tarkemmin. Oppimistilanteiden peruspilari on niin oppivan kuin opettavan ymmärrys itsestään (Katainen, Sava, 2004, 34). Tutkimukseni aikana en kuitenkaan halunnut pitää opettamista ja performanssitaidetta erillään ja etsin siltoja niiden välille.

Tutkimukseni kysymykseksi nousi, **minkälaisia mahdollisuuksia kuvataidetta opettavalle on olla pedagoginen ja performatiivinen.** Etsin myös vastauksia siihen, **miten performanssi(taide) voi olla osana pedagogisia tilanteita ja mitä performanssitäiteen tekniikoita opettaja voi käyttää opetustapahtumissa.** Tarkkailen, **miten performatiivisten työkalujen käytännöllistäminen haastaa omaa opettajuuttani ja mitä se vaatii oppilailta ja opetustilanteilta.** Tuon opinnäytetyössäni esille performanssitäiteen tekniikkaa ja esittelen kuusi opetustapahtumaani.

Pikku hiljaa tutkimusprosessin edetessä huomasin uskovani mielen ja kehon tiloihin, joihin vaikutti opettajan ja taiteilijan identiteetit ja työkalut ja molempien ammattien taidot. Opettajuus tai taitelijana toimiminen eivät ole yksiselitteisiä muuttumattomia asioita, niihin liittyy hakemista ja löytämistä. Kaikkien tulee olla taiteilijoita, julisti taiteilija Joseph Beuys jo 1970 luvulla (Bishop, 2012,15). Opettajakin toki voi olla taiteilija, mutta minussa heräsi opinnäytettä kirjoittaessani kiinnostus juuri opettaja/taiteilija yhdistelmään, ei joko tai vaihtoehtoon. Pyrin tutkiessani performatiivista ja pedagogista toimintaani kohti jonkinlaiseen pehmeärajaiseen opettajuuteen, jossa taiteella oli vaikutusta. Taidehan on ollut merkittävä tekijä elämässäni melkein toista vuosikymmentä. Olen tehnyt vuodesta 1997 performanssitaidetta taiteellisenä työnäni ja opettanut performanssitaidetta erilaisissa oppimisympäristöissä. Mielenkiintoni performanssiin pedagogisena välineenä ja opetusaiheena vahvistui, kun aloitin Aalto yliopiston kuvataidekasvatuksen opiskeluni Muunto ohjelmassa vuonna 2010. Muunto ryhmässäme me opiskelijat kyselimme toisiltamme, ”mistä tulet” ja ”mitä olet tehnyt”. Joku oli erikoistunut valokuvaukseen, toinen muuhun. Mietin mikä on minun ammattitaitoani. Huomasin, että olen syventynyt performanssitäiteeseen kaikissa käymissäni

kuvataiteen ammatillisissa kouluissani: LAMKK/ Taideinstituutti ja Middlesexin ja Ulsterin yliopistot, Iso-Britanniassa. Aalto-yliopistossa kuvataidekasvatuksen opiskeluni alussa etsin performanssia osana kuvataidekasvatuksen opinnoistani, mutten löytänyt. Kun mainitsin asiasta luennoilla, opettajilleni sain vastauksia, että kyllä sitä on. Minulle kävi ilmi, että, Aalto-yliopiston taiteen laitos tarjoaa opetusta yhden kurssin verran (2013 -14). Pilvi Porkola opettaa performanssia ja nykyteatteria *Reality Show/Performance Art Course* kurssilla. Se on osa taiteen ja teorian opintojen syventäviä opintoja. Oletin, että performanssia olisi tarjottu kuvataidekasvatuksen opiskelijoille ainakin yhden kurssin verran. Edelleen minua mietitytti opinnäyteseminaarin aikana minne performanssi on sisällytetty kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa ja millä nimellä se liikkuu kuvataidekasvatuksen opinnoissa. Lähetin maaliskuussa 2014 kyselyn seitsemälle kuvataidekasvatuksen opettajille Aallossa, joiden kursseilla ajattelin performanssin olevan osa opetusta. Saamani vastausten mukaan ainakin *Avantgarde, Ulos luokkahuoneesta!, Nykykulttuurin kuvia-traumat taiteessa ja terapiassa* ja *Kokonaisilmaisu ja monitaiteelliset työskentelytavat* taidekasvatuksessa kursseihin sisältyy performanssia. Vastauksia tutkimalla huomioin, että kursseilla ei ole aina ole performanssiopetusta mutta performanssia tai performatiivista toimintaa tarjotaan joillakin kursseilla välineenä kurssitehtäviin. Tämä toiminta saa monia muotoja: moniaistinen tapahtuma, vuorovaikutuksellinen leikki, esitys, monitaiteellinen toiminta ja happening. Performanssi ja performatiiviset toimintatavat ovat siis osa kuvataidekasvatuksen opetusta. Toteutin kokeiluja (*Kehoaakkoset, Keväinen asetelma, Opettajien mielenosoitus, Taidenunnat*) osana opiskeluani ja opetusharjoittelujani. Vuonna 2012 tein taidekasvatusseminaaritutkielmani performanssitaiteesta ja kasvatuksesta otsikolla *Vastavuoroinen ja molemminpuolinen happening? – dialogisen kasvatuksen arvojen toteutuminen Justin McKeown performanssissa - 40 Minute Revolution*. Opinnäytteeni jatkaa näiden viitoittamaa tietä. Edelleen pohdin performanssin ja opetuksen yhdistelmää.

OPETUSTAPAHTUMIANI KUVATAIDEKASVATUKSEN OPINNOISSA



Kevätasetelma. Opinnäyteseminaari 2013. Mukana: Iida-Maria Kauppinen, Elina Hartzell, Heli Mäkinen, Tiina Grönberg. Kuva Pekka Nikrus



Opettajien mielenosoitus. Arabia 2010. Seminaari työpaja. Mukana: Raisa Laukkanen, Marja Rastas, Maiju Heikkilä, Kia Oramo, Elina Hartzell. Kuvat: Pekka Nikrus



Taidenunnat. Osana (Kudi 3) seminaaria ONX VÄLII? 30.11.12 Arabia, Aalto kuvataidekasvatuksen osasto: Nunnat: Elina Hartzell ja Laura Uusitalo. Kuvat: Pekka Nikrus

Opinnäytteessäni olen pyrkinyt löytämään tasapainoa performatiivisuuden ja pedagogisuuden välille. Ymmärrän, että opinnäytetyöni performatiivisten työkalujen hyödyntäminen kuvataideopetuksessa on tietynlaisen, yhden kapean kentän, valjastamista osaksi opettajan työtäni. Tutkimuskysymyksiini pyrin vastaamaan käytännön läheisesti mutta myös avaamaan sitä teoreettisesti. Performanssitaide on merkinnyt minulle ovea taiteeseen. Opinnäytetyön tekeminen on matkaa omaan opettajuuteeni ja sen kriittistä tarkastelua. Tavoitteenani on, että sillä on vaikutusta siihen miten toteutan taiteellista ja pedagogista työtäni tulevaisuudessa ja että siitä voisi hyötyä muut opettajat, kasvattajat ja alaa tutkivat.

2. TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimustodellisuudessa teen taidetta, opetan, tutkin ja toimin näiden kolmen välimaastoissa. Metodina tutkimuksessani on a/r/tografia (engl. a/r/tography). Englanninkielinen kirjoitusasu a/r/tography paljastaa tämän tutkimusmenetelmän kolme tasa-arvoista toimijaa. Toimijana ovat taiteilija (an artist), tutkija (a researcher) ja opettaja (a teacher). A/r/tografia keskittyy tutkimaan tilanteita, mitä niissä tapahtuu ja ketkä toimivat. A/r/tografiassa taiteen tekeminen, opettaminen ja oppiminen ovat tapoja käytännöllistää tutkimusta ja syventää tietoa. (Irwin ym. 2006, 70- 71.) Kuvataidekasvatuksen tutkija Rita L. Irwinin (2013, 199) täsmentää, että a/r/tografia perustuu teoreettisiin ja käytännöllisiin performatiivisiin tapahtumiin, jotka ovat pedagogisia. Niissä tärkeää on tuleminen, muovautuminen. Ne ovat välitiloja, joissa kohtaavat vastakkaiset ilmiöt ja identiteetin määrittelyt. (Irwing, 2013, 199.)

Tutkimuksessani on piirteitä etnograafisesta tutkimuksesta. Olen kuvannut kirjallisessa aineistoissani opetustapahtumia niiden tapahtuma ympäristössään. Tutkittavat opetustapahtumat tapahtuivat vuoden 2013 maaliskuusta saman vuoden joulukuun alkuun. Tutkimuksessani olen pyrkinyt saamaan tietoa, miten performanssitaide voi olla osa kuvataideopettajan työtä ja minkälaisia haasteita

kohdataan kun performatiiviset työkalut tulevat osaksi pedagogista toimintaa. Käsiteltävät tutkimustapaukset olen valinnut harkitusti. Olen itse ollut osallinen tapahtumissa, tuottanut tallenteet, havainnoinut niitä ja kirjoittanut niistä. Tämän prosessin aikana olen avannut asiaan liittyvää sanastoa ja käsitteistöä. Tutkimus on ollut kokonaisvaltaista osallistumista ja vuorovaikutukseen antautumista.

Tutkimuksessani, jossa on taideperustaisen tutkimuksen piirteitä, toimin performanssitäiteilijänä. Taideperustainen tutkimus pyrkii löytämään taiteellisesta, aistillisesta ja kokemuksellisesta toiminnastamme käsitteitä ja kielellistä muotoa. Se käsittelee todellisuuttamme laajasti. (Kallio, 106- 107, 2008.) Kirjoittamalla olen avannut performanssitäiteen paikkaa kasvatuksellisissa tilanteissa ja löytänyt sanastoa, jolla avata kuvataiteenopetustani. Taideperustaisen tutkimuksen tekijä yrittää löytää vastauksia siihen, miten taiteellinen toiminta tai teos voi olla osa tutkimusta (Kallio, 2010,18). Tutkimukseeni liittyvällä kokeellisella ja vaihteellisella taiteella, performanssitäiteellä, on hyvin merkittävä osa. Opetustapahtumat ovat synnyttäneet niin tietoa kuin ohjanneet sinne, mistä voi löytää hyviä kysymyksiä ja vastauksia.

Tutkiminen on merkinnyt käytännössä opetustapahtumien suunnittelua ja valmistamista osana kuvataideopetusta ja teoreettisten, pedagogisten ja performanssitäiteellisten kysymysten tutkimista kirjoittamalla. Opetustapahtumat ovat perustuneet performanssitäiteessä käytettyihin tekniikoihin. Opetustapahtumien tekniikat ovat valittu tarkastelemalla niin omia kuin muiden performanssitäiteilijöiden tekemiä performansseja, lukemalla performanssitäiteeseen liittyvää kirjallisuutta ja lukemalla omaa kirjallista aineistoani. Opetustapahtumista on kuvatallenteita, joita olen tarkastellut tutkimuksen aikana.

Tutkimuksen käytännöllisenä metodina on ollut kirjoittaminen ja kirjoitusten läpikäyminen lukemalla. Olen kirjannut aineistoa päiväkirjoihin, muistioihin ja free writing -metodilla kirjoitettuihin teksteihin.

Tutkimusaiheeni on avautunut vaiheittain käymällä teemallisesti läpi tärkeitä teemoja ja kirjoittamalla tuntemuksia ja kysymyksiä opinnäytetyön valmistumisjakson varrelta. Kirjoitan tarkemmin tästä aiheesta kappaleen 6. Kirjallinen aineisto alaluvussa Tutkiva kirjoittaminen. Seuraavaksi käsittelen free writing kirjoitusmetodia.

Free writing -kirjoitusmetodi

Aloitin kirjoitusprosessini opinnäytettäni varten *Aalto* - yliopiston *Psychology and Academic Writing* kurssilla oppimani free writing – kirjoitusmetodilla. Tällä metodilla sain hyviä sysäyksiä kirjoittamiseen, joka ajoittain tuntui hankalalta. Se auttoi myös tekemään nopeita muistioita opetusharjoituksistani. Free writing metodissa aloitetaan kirjoittamalla valitusta aiheesta, mutta teksti voi edetä mihin suuntaan vaan. Kirjoittamisen aikana ei puututa kirjoitusvirheisiin tai tunteeseen, ettei tiedä aiheesta juurikaan. Kirjoittamisessa pyritään tauottomaan kirjoitukseen, fyysiseen kirjoittamistapahtumaan. Monet free writing -metodista kirjoittaneet suosittelevat kymmenen minuutin pituisia vapaita kirjoitussessioita päivittäin valmiiksi valitun teeman mukaan. Itse kokeilin kuukauden ajan, mitä voin saada aikaan kahdessakymmenessä minuutissa neljänä päivänä viikossa. Free writing -metodilla voidaan myös kerätä ideoita ja ajatuksia tietyn aiheen ääreltä.

Kurssin aikana kirjoitin avukseni listan teemoista, joita halusin käsitellä performanssiin ja opettamiseen liittyen. havaitsin, että opinnäytteen kirjoittamisen alussa on tärkeää tuottaa tekstiä, jotta on materiaalia muokattavaksi. Opettajamme Carol Kiriakos kuvasi kirjoituksen kehittymistä kasvamiseen, miten teksti etenee lapsiversoista opettajaversioon. Huomasin, että jo varhain pyrin tuottamaan valmista tekstiä, vaikka voin antaa tekstin kypsyä. Se kypsyy lukemalla ja muokkaamalla.

Nykyaikaisen free writing -metodin kehittäneen Peter Elbowin (1998, 17) mukaan metodi on keino lieventää kirjoittamisen aloittamiseen liittyvää pelkoa ja saada kirjoittaminen hyvään vauhtiin. Pitkäjaksoisilla harjoitteilla metodi

kehittää kirjoittamista, mutta se ei ole nopea oikotie kelpvolliseen tekstiin. Koin, että sen avulla pääsin kirjoittamisen kankeudesta ja häiritsevästä itsekriittisyydestä kirjoituksiani kohtaan. Kirjoittaessani pyrin keskittymään tekstin tuottamiseen, en kirjoitusvirheisiin. Virheet voi korjata jälkeenpäin.

Free writing -metodin taustalla on automaattinen kirjoittaminen ja surrealismin. Ranskalainen kirjailija ja runoilija Andre Breton, surrealismin isä, löysi vapaasta kirjoittamisesta avaimen tiedostamattomaan sisimpään ja rajattomaan luovuuteen. Surrealistit eivät kuitenkaan käyttäneet taukoamatonta kirjoittamista vain osana kirjoitusprosessia vaan kirjoittivat kaikki teoksensa näin. Elbow korostaa, että free writing – metodia noudattavat kirjoitukset ovat vain osa kirjoitusprosessia (Boice, 1990, 53).

Kokemukseni on, että free writing -metodissa yhdistyy kontrolli ja vapaus. Kirjoitukseen käytetty aika on määritelty etukäteen, kirjoittamisen alun ja lopun tulee olla selvärajaisia (Elbow, 1998, 13). Kirjoittamalla vapaasti tuetaan kirjoittajaa sanomaan asioita yksinkertaisesti juuri kirjoittamalla (Elbow, 1998, 14- 15). Metodi perustuu Elbowin mukaan fyysiseen työhön ja luottamukseen, ettei kirjoittajan tarvitse ajatella kirjoittamista kirjoittaessaan. Harjoitukset voivat auttaa löytämään motivaatiota itse valitusta aiheesta ja muuttamaan hyvin kontrolloitua kirjoittamista vapaammaksi toiminnaksi. (Elbow, 1998. 17- 19.) Opin täällä metodilla kirjoittamaan estoistani huolimatta. Uskon, että se on antanut minulle tilaa kirjoittaa omalla tavalla, poistanut turhia paineita kirjoittamisesta. Elbow (1998,18) selventää, että kirjoittamiseen liittyy aina vastus. Kirjoittaminen on vaikeaa, sanat eivät taivu tai niitä ei löydy. Nämä vastoinikäymiset, joita kirjoittaja kohtaa kirjoittaessaan tuottaa mielenkiintoista tekstiä. Kirjoittamista ei tulisi kesyttää eli tehdä liian helpoksi. Koin opinnäytettäni kirjoittaessani, kuinka kokemus aiheen helppoudesta ja vaikeudesta vaikuttivat kirjoittamiseeni. Usein ne helpommat asiat kirjoitin pohtimatta asiaa tarkemmin ja pureuduin vaativimpiin osioihin. Se ei aina tukenut kirjoittamisen edistymistä, josta toivoin syntyvän eheä kokonaisuus.

3. PERFORMATIIVINEN JA PEDAGOGINEN AINEISTO

Aineistonani ovat pedagoginen, performatiivinen ja kirjallinen. Seuraavaksi käsittelen aineistoni ensimmäistä osaa. Tämän performatiivisen ja pedagogisen aineiston muodostaa kuusi opetustapahtumaa, jotka tehtiin viidessä eri opetusympäristössä vuonna 2013. Opetustapahtumat ovat opetukseen sisällytettyjä performanssitaiteen tekniikoilla toteutettuja tapahtumia. Tapahtumat perustuivat pedagogisuudelle ja performatiivisuudelle.

Ryhmien ikärakenteessa, opetuksen aiheissa ja opetuspaikoissa oli eroja. Nuorimmat oppilaat olivat kaksivuotiaita ja vanhempiansa kanssa ja vanhimmat oppilaat isovanhemman ikäisiä. Perhekurseilla, jotka olivat työpajamaisia lyhytkursseja, oli oppilaina usein naisia ja tyttöjä. Koululuokissa ja kuvataidekoulun kesäkurssilla oli poikia ja tyttöjä. Palvelukeskusten asiakkaat olivat kaikki naisia, joilla useilla oli muistisairauksia. Opetusympäristöt olivat vapaa sivistystoiminta, alakoulu, palvelukeskuksen päivätoiminta ja lasten kuvataidekoulu. Opetus näissä kohteissa liittyi kuvataideopetukseen ja oli tavoitteellista suunnitelmallista opetusta. Opetussisältöinä oli mm. sarjakuva, keramiikka, maalaus ja kukkien asettelu.

Valitsin tutkimukseen sellaiset opetusjaksot, joissa tapasin oppilaita enemmän kuin pari kertaa: lyhimmillään neljä kertaa ja pisimmillään kuusi kertaa. Opetustapahtumat sisältyivät opetustilanteisiin, jossa katsoin tapahtuman tukevan opetusta. Tutkimuksestani kaksi opetuspaikkaa (Koskelan monipuolisen palvelukeskuksen asukkaat ja Kirkkojärven alakoulun maahanmuuttajien valmistava 3. -6. luokka) liittyvät kuvataidekasvatuksen opintoihini ja kolme työtehtäviini Espoossa (Espoon työväenopiston perhekurssit, Espoon kuvataidekoulun kesäkurssi) ja Helsingissä (Roihuvuoren monipuolisen palvelukeskuksen päiväasiakkaat). Työtehtävien moninaisuus ilmentää työtilannettani pääkaupunkiseudulla. Minulla ei ollut opinnäytettä tehdessäni vakinaista työtä. Opetin kuvataidetta laidasta laitaan ja tein määräaikaista kuvataiteen tuntiopettajan töitä vaihtuville ryhmille.

Opetustapahtumia tarkastellessa niistä voi erottaa kahta erilaista tyyliä, jotka liittyvät performanssiin: opetusperformanssit ja performatiiviset opetuskokeilut. Olen itse nimennyt nämä tyylit. Molemmat perustuvat performanssille läheisesti liittyvään tapahtumallisiin asioiden yhdistelyyn ja performanssitekniikoiden hyödyntämiseen. Kolme opetusperformanssia: *Keväinen performanssi*, *Puhekuplia* ja *Tonttu nukkuu* olivat kertaluonteisia performansseja. Ne olivat teoksellisia, monitaiteellisia kokonaisuuksia, jotka perustuivat moneen eri tekniikkaan. Niissä oli selvät aloitus ja päättymiskohdat. Tapahtumat liittyivät opetettuun aineeseen ja tehtävänantoihin ja niitä siirryttiin seuraamaan niille erityisesti varattuihin tiloihin tai paikkoihin.

Väriläiskäinen, *Kahvit Koskelassa* ja *Unelmia linnun selästä* perustuivat yhteen tai pariin performanssitekniikkaan osana kuvataideopetusta. Opetuskokeilut olivat lyhyitä esim. runollisen puheen kokeilua piirissä. Oppilaat eivät siirtyneet katsomaan opetuskokeiluja vaan ne tapahtuivat heille tutuissa opetuspaikoissa. Niissä ei pyritty teoksellisuuteen vaan luonnehdin niitä taiteellisiksi hetkiksi. Jatkossa nimitän molempia tyyliä yhteisellä **opetustapahtuma** sanalla. Seuraavaksi kerron tarkemmin opetustapahtumista ja niiden taustoista.

4. OPETUSTAPAHTUMAT 2013

Esittelen seuraavaksi tarkemmin aikajärjestyksessä kaikki kuusi opetustapahtumaa, joissa käytännöllistin performatiivisen opetustyöni. Lisäksi kerron yksityiskohtaisemmin oppilaspaikoista, ryhmistä, opetuksesta ja performanssitapahtumien taustoista.

Keväinen performanssi 09.03.13



Keväinen performanssi, 9.3.13 Mäkkylä, Espoon työväenopisto. Tallenne perhekurssilla käytetystä esitysasusta ja tilasta Kuva: Elina Hartzell

Aloitin Espoon työväenopiston *Keväisen savityöpajan* perhekurssin *Keväinen performanssi* performanssilla 09.03.13. Espoon Mäkkylän opetuspisteessä tapahtunut kurssi oli kahden viikonlopun kestävä (9.3.- 27.3.13). Sen monitaiteellinen ohjelma oli kevääseen ja pääsiäiseen liittyvä perhekurssi. Paikkana oli yleiseen kuvataideopetukseen tarkoitettu luokka, jossa on isot piirustuspöydät ikkunallisessa tilassa. Opetustapahtuman päivän ohjelmassa oli savityöskentelyä. Paikalla oli 8 lasta ja 8 aikuista. Lapset olivat yli 2 vuotiaita ja heillä oli aikuiset/vanhemmat mukana. Olin varannut huoneen perälle tilaa siirtämällä pöydät syrjään. Lattialle oli aseteltu keltaisia ja vihreitä kankaita ja

pääsiäiseen liittyviä esineitä: pääsiäiskoristeita ja keramiikkaesineitä: lintuja, pupuja ja pääsiäismunia. Jokaisen aikuinen ja lapsi -parin edessä oli ringissä savityöskentelyyn sopiva levy ja pala valkosavea. Ennen opetustapahtumaa olin ohjeistanut ryhmää istumaan lattialle ns. pääsiäiskeskuksen ympärille ja muovailemaan savesta kevääseen liittyviä asioita. Sen jälkeen poistuimme luokasta varastoon vaihtamaan asuni. Saavuimme tilaan noidaksi puettuna ja menimme oppilasringin keskelle. Tilassa kuului jo lintujen laulu cd levyiltä. Noin 10 minuutin kestoisessa tapahtumassa touhusin keväästen asioiden keskellä. Ripottelin kukkia tilaan, puhaltelin sulkia, sekoittelin sinisiä ja keltaisia väriliemiä ja suhaisin liikkuessani luudalla ympäriinsä. Osa oppilaista keskittyi muovailemaan savesta muotoja välillä silmäillen tekemistäni. Osa heistä keskittyi vain minuun. Opetustapahtuma perustui tilallisuuteen, yllätyksellisyyteen ja opettajan roolin muutokseen. Poistuimme lopuksi tilasta varastoon vaihtamaan vaatteeni. Kun saavuimme takaisin kuvataideluokkaan saviteosten viimeistelemään ohjausta, osa oppilaista muovaili saviteoksiaan lattialla tai pöytien ääreen. Kysyin heiltä kävikö täällä noita ja he vastasivat myöntävästi myhäillen.



Mäkkylän savityöpaja opetustapahtuman jälkeen, 2013. Kuva: Elina Hartzell

Puhekuplia 05.05.13



Espoolaisen *Kirkkojärven alakoulun* maahanmuuttajien valmistavan 3. -6. luokan kanssa *Puhekuplia* työpaja ja performanssi perjantaina 05.05. 13 Espoon keskuksen Entresse kirjastossa. Kuva: Elina Hartzell

Opetin sarjakuvaa neljälletoista maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle Espoon *Kirkkojärven alakoulun* 3. -6. valmistavalla luokalla keväällä 2013. Opetus liittyi kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman maasteritason syventäviin opintoihin ja kirjoitin aiheesta tutkielman *Kuvataiteen mahdollisuudet opettaa (suomen kieltä ja taidetta) espoolaisia maahanmuuttajia*. Työpajat olivat huhtikuun kahtena perjantain aamuna (05.04., 12.04.) kolmen tunnin ajan klo 8.15- 11.15. Luokan opettajana toimi Saara Hiljander. Opetin koululaisille sarjakuvan tekemisen perusasioita: kuvan ja tarinan yhdistämistä, sarjakuvissa käytettyjä ilmeitä ja puhekuplia sekä ruutujen ja sivujen jakoa. Yksi sarjakuvatehtävistämme liittyi Espoon keskuksen alueeseen ja kävimme läpi alueen kohteita. Yhteistyössä Hiljanderin kanssa suunnittelimme tapahtumapäivän koulun ulkopuolelle. Tämän *Puhekuplat* (05.05.13) päivän ohjelmassa oli taidetyöpaja ja tutustuminen *Espoo Kunsthalle* taiteilijoiden teoksiin Entressen kirjastossa.

Espoo Kunsthalle oli taidenäyttely ja tapahtuma, jonka vetäjänä oli Aallon Taiteen laitoken kuvanveiston lehtori Andy Best-Dunkley.

Puhekuplat työpajaan osallistui 13 oppilasta, opettajan sijainen ja oppilaiden avustaja. Työpajana toimi kirjaston iso luentoluokka. Teimme kannettavia puhekuplia pahvista ja haravan varsista. Alustin työpajan kertomalla performanssitäiteestä ja näyttämällä esimerkkejä performanssitaitelija Roi Vaaran teoksista: videoteos *Artist's Dilemma* (1989) ja performanssitallenne *Follow me* (09.09.12, IPA Istanbul 2012 *Performance Artists' Festival*, Turkki). Jaoin oppilaat pienryhmiin leikin avulla. He tekivät luonnoksia, mitä puhekuplaan voisi piirtää. Ajatuksena oli piirtää tai kirjoittaa mitä he haluaisivat kysyä tai sanoa ostoskeskuksessa oleville. Kerroin työpajan aikana mitä olin itse aikeissa tehdä: kävellä oman puhekuplani kanssa Espoon keskuksen läpi tapahtuman *Global Cafe* galleriaan. Pyysin oppilaita tulemaan mukaani. He olivat innokkaita osallistumaan ja päättivät itse pienryhmissä kuka kantaa puhekuplaa. Kun olimme työpajan siivouksen jälkeen tutustuneet kirjaston videoteokseen ja valokuvateokseen, kävelimme ryhmänä kirjastosta kauppakeskusten läpi pitkin asemasiltaa puhekuplat käsissämme. Toteutimme yhdessä happeningin, joka kuuluu performanssitäiteen historiaan ja nykypäivään. Jätimme puhekuplat ikkunanäyttelyksi gallerian ikkunaan. Oppilaiden palattua läheiseen kouluunsa, jatkoin pari tuntia *Ah!* performanssiani *Entressen* ostoskeskuksen liepeillä.



Ah! Performanssi, Elina Hartzell. Espoon keskus, 2013.

Väriläiskäinen 03.-07.06.13

vihreä 3.6.13 , punainen 4.6.13, ruskea 5.6.13, oranssi 6.6.13 , vihreä 7.6.13
Kuvat: Elina Hartzell

Espoon kuvataidekoulun kesäkurssilla *Väriläiskäinen* (03.- 07.06.13) toteutin väreihin liittyvää teemallista pukeutumista viitenä kurssin opetuspäivänä. Opetus tapahtui Olarin opetuspisteessä, joka on kuvataideopetuksen tiloja. Kurssin teemana oli kesä, monitaiteellisuus ja värit. Kurssilla teimme kuvanveistoa ja kehollisia harjoituksia sekä maalasimme ja piirsimme. Ryhmässä oli alle kymmenen yli 7 vuotiasta tyttöä ja yksi poika.

Valitsin yhden värin, jonka eri sävyihin pukeuduin koko päiväksi. Jokaisena päivänä meillä kurssilla oli kehollisia harjoituksia tai leikkejä, joita alustin. En avannut oppilailleni mitenkään pukeutumistani tai kiinnittänyt siihen oppilaiden huomiota erikseen. Oppilaat eivät kommentoineen minulle vaatteitani. Pukeutuminen toimi minulla henkilökohtaisena performatiivisena virittäytymisenä, jolla valmistauduin opetuspäivään ja opetukseen.

Kahvit Koskelassa 26.09.- 14.11.13



Taide-essu. 2013. Kuvat: Heli Mäkinen ja Saara Malmström

Koskelan monipuolisen palvelukeskuksen (26.9.- 14.11.13) toimintaani ja opetusta varten valmistin taide-essun työasukseni palvelukeskuksen työpajoihin. Järjestimme palvelukeskukseen 14.11. *Kahvit Koskelassa* toimintapäivän, jonka ohjelmassa oli kaksi taidetyöpajaa: akvarellimaalausta ja kukkien sidontaa. Työpajatiloina meillä oli asukkaiden ruokailu ja keittiöhuone. Molemmat työpajat kestivät noin tunnin ja mukana oli kolmesta kuuteen Koskelan asukasta sekä pari hoitohenkilökunnan jäsentä ja harjoittelijaa. Työpajojen suunnittelu ja toteutus olivat osa opettajien Virpi Vesanen-Laukkasen ja Minna Haverin vetämää *Aalto yliopiston* kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman *Yhteisötaidekasvatuksen* kurssia. Pidin taide-essua työpajoissa ja ollessani osastolla senioreiden kanssa. Työparinani oli taidekasvatuksen opiskelija Saara Malmström. Halusin tutkia taide-essun avulla performatiivisen pukeutumisen vaikuttavuutta ja merkitystä työhöni ja ympäristööni. Taide-essuni toimi kannettavana teoksena. Sain myönteistä palautetta essun väreistä ja essuun kiinnitetyistä koruista.

Tonttu nukkuu 19.11.13

Olin laittanut pienen kiikkerän pöydän päälle huopia ja tyynyn. Lattialla oli kori, jossa oli hauki, kissa ja koirapehmolelut sekä erilaisia jouluvaloja. Huone oli aika hämärä. Ohjeistin heitä tulemaan sisälle ja ottamaan valkoiset jutut mukaansa. En kertonut että ne olivat paperisia tai ohjeita. Pyysin ensimmäisen lapsen nimen ja sanoin että kun hän on käynyt huoneessa hän voi tulla ja sanoa toiselle parille että he voivat tulla mukaan.

Menin huoneeseen, valot olivat jo valmiina. Laitoin päähäni punaisen lakin ja peitin itseni huovalla. Huusin Tomasias ja he saapuivat. Pidin silmiäni kiinni ja huokailin syvään ja äänekkäämmin kun kuulin sisään tulevan parin äänet.

(19.11.13) free writing kirjoitus teoksesta *Tonttu nukkuu*

Espoon työväen opiston *Hämärän henki* kurssi oli perheille suunniteltu kuuden kerran kokonaisuus (29.10.- 10.12.13). Teemana oli hämärä ja materiaalina valkosavi. Vapaaseen sivistystoimeen kuuluvaan opetukseen liittyi savityön perustekniikoiden opetusta ja muovailun ja lasitusten harjoittelua.

Ryhmässä oli seitsemän aikuista ja seitsemän 4-6 vuotiasta lasta. Useimmat aikuiset olivat äitejä. Kurssin neljännellä kerralla 19.11.2013 loin keramiikan opetustilan viereiseen kahvihuoneeseen elävän maalauksen, jossa nukuin pöydällä tonttuasuun pukeutuneena. Jäljittelin performanssin avulla Hugo Simbergin maalauksen asetelmaa *Tonttukuningas nukkuu* (1896, *Ateneum*, Helsinki) sekä sen tunnelmaa.

Olin ohjeistanut ryhmää tulemaan sisälle huoneeseen vuorollaan aikuisen ja lapsen pareina ja ottamaan sieltä paperiset kääröt mukanaan. Kääröt sisälsivät ohjeet seuraavaan savitehtävään: *Nukkuva hahmo*. Vaikka ohjeistin paikallaolijoita toimimaan tilassa, itse asetelma huoneessa oli yllätys heille. Oppilaani eivät nähneet kuinka vaihdoin opettajan asun tontun asuun ja asetuin pöydälle huovan alle makaamaan. Taukokuoneena käyttämämme tilan valot oli sammutettu ja olin sytyttänyt muutamia jouluvaloja pöydän viereen. Kuulin oppilaiden äänet kun he saapuivat tilaan, mutta en nähnyt heitä. He olivat

yllättävän hiljaisia. Teos kesti noin 20 minuuttia. Kun tulin takaisin huoneesta opettajan asu päällä, yksi tyttö kysyi olinko se minä siellä. Kysyin häneltä miten hän ajattelee asian olevan. Tämän tapahtuman jälkeen ryhdyin opastamaan nukkuvan hahmon tekemistä valkosavesta.

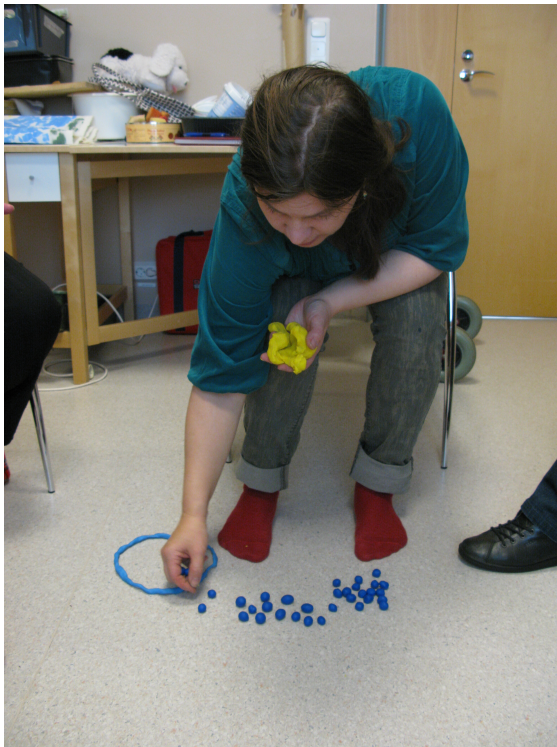


Hugo Simberg: *Tonttukuningas nukkuu* (1896). Ateneum.

Unelmia linnun selästä 02.10 - 04.12.13

Unelmia linnun selästä työpajoissa teemanamme olivat senioreitten unelmat. Lähtökohtana pedagogiselle toiminnalle oli käyttää opetuksessa muiden taidemuotojen lisäksi performanssitaidetta. Toteutimme monitaiteellista opetusta yhdessä taiteilija ja taidekasvattaja Heli Mäkisen kanssa kahdeksalle päiväasiakkaalle ja parille työntekijälle Helsingin Roihuvuoren monipuolisessa palvelukeskuksessa (2.10., 9.10., 16.10., 30.10., 6.11. ja 4.12.13).

Opetuksemme sisältyi asiakkaiden päivätoimintaan ja työpajalaiset valitsi päivätoiminnan ohjaaja. Opetustilanamme oli päiväkeskuksen askarteluhuone. Päiväasiakkaat olivat muistisairaita naisia. Maalasimme, piirsimme ja tarinoimme siitä mitä toivoisimme tapahtuvan. Tavoitteenamme oli nauttia kädentaidoista, toteuttaa yhteisöllinen maalaus sekä aktivoida päiväasiakkaita unelmoimaan ja toimimaan taiteen parissa. Harjoitimme myös työpajalaisten muistia ja vuorovaikutusta keskustelemalla, kirjoittamalla, lukemalla ja olemalla yhdessä. Otin opetukseni osaksi performatiivista tarinointia ja muovailua. Muutin puhuttani, pidin taukoja ja jätin pois aiheen esittelyä eli alustuksia. Käytin lattiaa kertoessani tarinaa muovailuvahasta tehdyillä muodoilla ja olimme piirissä. Toimintani herätti huomiota ja kysymyksiä, mutta osa performanssitaidteen tekniikoista sulautui osaksi opetuksen arkea. Työpajasta saimme myönteistä palautetta: oli mukava olla yhdessä ja maalata. Toisenlaista palautetta saimme unelman aiheen turhanpäiväisyydestä ja maalaamisen ja piirtämisen haastavuudesta. Työpajat olivat osa *Esitystaiteen keskuksen (ESKUS)* kaupunkiosahanketta Roihuvuoressa. Esitimme senioreitten tekemän karttamaalauksen 17.11.13 *Kekrijuhlassa*.



Performapedagogiikkaa, Roihuvuoren monipuolinen palvelukeskus. Kuvat: Heli Mäkinen

5. KIRJALLINEN AINEISTO

Tutkimukseni kirjallinen aineisto on performanssiin, opettamiseen ja vuoden 2013 opetustapahtumiin liittyviä kirjoituksia: muistioita, päiväkirjoja ja free writing -metodilla tehtyjä kirjoituksia. Muistioiden muotoon olen tallentanut opetuksen ja opetustapahtuman tiedot kuten ajan ja paikan, ketä oli paikalla, sisältö, toteutus ja tavoitteet. Päiväkirjoihin olen kirjannut päivän opetuksen tapahtumat, havaintoni ja omat kokemukseni opetuksesta ja muustakin opetuspäivään liittyvästä. Free writing -metodi on ajallisesti määriteltä vä vapaata kirjoittamista, joka lähtee opinnäytteestäni rajaamistani aiheesta. Lisäksi kuvataideopettaja Kirsi Saloheimo (TaM) teki *Keväinen savipaja* kurssin opetustapahtumasta muistion 09.03.13. Kirjallisen aineistoni avulla olen saanut käsiini opinnäytteeni aiheeseen liittyvää tietoa, tunteita ja oivalluksia.

Tutkiva kirjoittaminen

Tutkimuksen merkityksellisyys aukeaa kirjoittamalla. Kirjoittaminen on ajattelun ja tutkimisen väline (Richardson, 2000, 960). Tutkiva kirjoitustyöni on avannut minulle vastaan tulleita kysymyksiä ja vienyt taidepedagogista prosessiani eteenpäin. Se on myös tuonut eteen pohdittavaa. Lukemalla kirjoituksiani opinnäytettäni varten olen huomionut, mitkä asiat ovat olleet merkittäviä tutkimusprosessissa. Askarruttavista asioista olen kirjoittanut moneen otteeseen tai ne ovat jääneet kysymykseksi. Kirjoittaminen vahvisti tunteitani siitä mitä sanoja haluan käyttää ja miten. Se ohjasi myös minua tutkimaan ja hankkimaan tietoa siitä, mistä en osaa vielä kirjoittaa.

Kirjoittaminen paljasti osaamiseni alueet ja rajat.

Sosiologin Laurel Richardson (2000, 961- 962) kirjoittaa postmodernismin ajan jälkistrukturalismin vaikutuksesta (kvalitatiivisen) tutkimuksen kirjoituksiin.

Tässä ajassa minäkin kirjoitan. Richardson pohtii, että voimme vapautua postmodernissa ajassa kirjoittajina, koska meidän ei tarvitse paljastaa isoja totuuksia ja tarjota valmiita vastauksia. Aikamme ja asemamme vaikuttavat siihen mistä ja miten kirjoitamme. Tietomme ja toimintamme ovat rajallisia, voimme siis olla pyrkimättä kaiken kattaviin vastauksiin. (Richardson, 2000,

961- 962.) Kirjoituksestani paljastuu omaäänisyyteni. Kirjoitan omista kokemuksistani. Ne muodostuvat niistä tekijöistä joita olen: taiteilija, opettaja, tutkija, nainen, opiskelija. Listaa voisi jatkaa vieläkin tarkemmaksi: ulkomailta opiskellut, tuntiopettaja.

Richardsonin (2000, 964) mukaan kiinnostava luovuutta ja tiedettä yhdistävä kirjoitus on uskottava, paljastaa lukijalle kirjoittajan aseman, tuo uuden ulottuvuuden aiheeseen ja koskettaa lukijaa. Tällaiseksi toivoin opinnäytetyöni valmistuvan. Tulos mahdollistuu vain antautumalla kirjoittamiselle, istumalla kirjoittamaan. Tunnistin myös toisen toiveeni, että opinnäytteeni kirjoittamisen avulla valmistuisin performanssitaidetta käyttäväksi kuvataideopettajaksi.

Richardson (2000, 967) pohtii akateemisen maailman arvostamaa valmistumista, tulemistä joksikin (engl. becoming). Hän kehottaa keskittymään tähän hetkeen, mitkä asiat mahdollistavat sen, mitä olemme juuri nyt ja pohtimaan, miten nyt oleminen vaikuttaa kirjoittamiseen. Yhtenä mahdollisuutena hän ehdottaa tarinallista kirjoittamista, joka keskittyy olemiseen (engl. being). (Richardson, 2000, 967.) Miellän performanssi tallenteideni kirjoittamisen tällaiseksi tavaksi kirjoittaa.

Päiväkirjojen pitäminen ja free writing – metodilla kirjoittaminen toimivat itselleni juuri olemista vahvistavaksi ja hetkeen pureutuvaksi kirjoittamismetodiksi. Pystyin kirjoittamaan siitä mitä koin ja tiesin sillä hetkellä ja lukemaan sen itselleni kuultavaksi. Tässä hetkessä olemisen ajatus liittyy vahvasti performanssitaiteen tekemisen lisäksi free writing – metodiin, jonka esittelin aikaisemmin.

Kirjoittaessani huomasin, että on joukko sanoja, joita toistan. Kirjoitin niistä monesti ja löysin niistä opinnäytteeni keskeisen sanaston. Pysähdyin pohtimaan mitä ne käsittävät, miten ne ymmärrän ja miten ne liittyvät opinnäytteeseni. Seuraavassa kappaleessa keskityn näihin sanoihin, avaamaan niiden merkityksellisyyttä opinnäytteesäni.

6. TUTKIMUKSELLE MERKITTÄVÄT ASIAT

Jo opinnäytteeni nimestä *Performanssitaide kuvataideopettajan työkalupakissa* löytyy opinnäytteeni keskeisimmät asiat. Lähden nyt avaamaan sanojen performatiivisuuden, performanssin, opettamisen, taiteen, opettajan ja työn merkityksiä ja taustoja.

Performatiivisuus – performanssi

Opettaminen kuten pesäpallo, neuvottelu tai kaupassa käynti ovat performatiivisia tapahtumia. Nykyaikaisen taiteen tutkija Helena Sederholm (1998, 86) kuvailee performatiivisuuden piirteiksi yksilöllisen ilmaisutavan ja tilannekohtaisen toiminnan. Ajattelen, että performatiivisuus on esityksenomaista tekemistä. Se kuvaa kielellisiä, kehollisia ja toiminnallisia tapahtumia, jossa esityksellisyys on tiedostettua tai joiden esityksellisyyttä tarkastellaan. Voimme tutkia kaikkea ympärillämme olevaa ja tapahtuvaa performatiivisuuden näkökulmasta. Kaupassakäyntiä voikin tarkastella performatiivisuuden näkökulmasta, mitä tapahtuu kun mies nostaa maidon kärryynsä kylmäkaapin edessä sunnuntaiaamuna. Monimuotoisesti ilmentyvän performatiivisuuden alkuperää on vaikea jäljittää. Performatiivisuus ei sitoudu materiaan, välineeseen tai muotoon, vaan synnyttää monenlaisia merkityksiä juuri siinä hetkessä jossa se on. (Sederholm, 1998, 279.)

Mirja Hiltunen (2009, 52) kuvailee performatiivisuutta taiteessa Sederholmia mukaillen toiminnaksi, jossa vuorovaikutus ja osallistuminen ovat merkityksellisiä ja monitaiteellisen tilanteen tuomaa ainutkertaisuutta ja elämyksellisyyttä on korostettu. Performatiivinen taide ei nojaa kuvailuun, toistoon tai väitteisiin vaan luo vuoropuhelua ja mahdollistaa osallistumisen (Sederholm, 1998, 309). Performatiiviseksi taiteeksi voi muuntua kaikenlaiset tapahtumat, kun taiteilija tuon ne taiteen kentälle ja niitä tarkastellaan performatiivisuuden avulla. Otan esille esimerkkinä suomalaisen taidemaalarin Marianna Uutisen action painting- tyyllisiä akryylimaalaukset. Niitä voi

tarkastella performatiivisena näyttämönä taitelijan keholliselle toiminnalle maalikerrosten ja maalauspuhjan parissa. Maalaukset syntyvät erilaisista siveltimien vedoista, katselemisesta ja odottelusta.

Käytän opinnäytteessäni sanaa performanssi esitystaiteen sijaan, joita molempia käytetään samasta taiteenlajista. Olen itse oppinut käyttämään performanssi sanaa jo opiskellessani kuvataidetta Suomessa ja ulkomailla. Performanssi (engl. live art / performance art) on yleisesti käytetty nimike kuvataiteen piirissä, kuvataiteen opinnoissa ja kuvataiteilijoiden keskuudessa. Performanssitaiteessa performanssi sana voi merkitä myös yksittäistä teosta. Määrittelen performanssia yksinkertaisesti: Performanssi on taidelaji. Siinä kuten yleensä taiteessa ihminen/ihmiset tietoisesti toiminnallaan ja teoillaan mahdollistaa, osallistuu tai toteuttaa taideteoksen olemassaolon. Performanssitaide on kehon läsnäolon taidetta. Se syntyy mielessä, toteutuu kehon voimin ja koetaan kehon avulla. Kaikki taide vaatii nämä tapahtumat, mutta performanssitaiteessa hetkellisyys, performanssin paikkaan ja aikaan vahvasti sitoutunut olomuoto sekä yleisön ja tekijän elintärkeä osallisuus ja osallistuminen korostuvat.

Performanssitaiteilija ja -kriitikko Pekka Luhta tiivistää performanssin eläväksi tila-aika taiteeksi (2012, 136). Performanssi -esityksessä tekeminen korostuu. Kaikki tapahtuva ja tapahtumaton on tarkoitettu havaittavaksi. Performanssin tekijän taito ei perustu esiintymisen taitoon vaan tekemisen taitoon: keksintöihin, kokeiluihin ja virittäytymiseen. (Luhta, 2012, 121- 122.). Sederholm (1998, 85) näkee performanssin taiteena, jonka perustana ovat performatiivinen keho mutta myös luodut sosiaaliset tilanteet, joihin voidaan osallistua. Performanssitaiteilija Anthony Howell (1999, xiii) nimeää performanssin kolme peruselementtiä: paikallaanolon, toiston ja epäjohdonmukaisuuden. Niistä ja niiden yhdistelmistä rakentuu hänen mukaansa performansseja.

Minulle mieleeni nousee performanssista kaksi muutakin tekijää: performanssien aistillinen, osallistava ja kertautumaton luonne. Performanssin osat voivat olla vahvasti aistittavissa hajuina, lämpötilan muutoksina ja katselijoiden läheisyydessä. Osallistuminen voi olla näkemistä, piirin

muodostamista performanssitaitelijan ympärille tai hänen auttamistaan. Performanssitaitelija Panu Tyhtilä (25.04.13) heitti *La-bas* festivaalin aikana Helsingissä Lapinlahdessa *Omenapuutalon* takana ruskean kiekkomaisen esineen yleisön sekaan. Kädessäni huomasin esineen leiväksi. Maistoin ruisleipää vuorollani. Rukiilta tuoksuva limppu kiersi kädestä käteen. Otimme leivän toisen kädestä ja Annoin sen vieruskaverilleni. Tyhtilä pyysi apua yleisöltä avaamaan punaisia naruja. Performansseissa katsojalla on mahdollisuus moniaistiseen ja tilalliseen kokemukseen. Performansseissa on mahdollista tarkastella taiteen tekijää osana taideteosta ja huomata mikä suhde katsojalla ja taiteen tekijällä on.

Howell (1999, xiii) kirjoittaa performanssin olevan läheinen teatterille, mutta performanssilla on tyypillistä ottaa käyttöönsä jo jotain olemassa olevaa ja käyttää sitä totutusta tavasta poikkeavasti. Joku joukosta heitti takaisin Tyhtilälle ruislimpun, jota olimme yhdessä syöneet. Harvoin pääsemme heittämään leipää puistossa. Tämän performanssin tapahtumia, yleisön reaktiota ja kokemuksia on mahdotonta toistaa.

Opettaminen

Opinnäytetyössäni on paljon käsitteitä, jotka liittyvät opettamiseen. Käytän opinnäytteessäni selvyiden vuoksi yhtä nimikettä, (kuvataide)opettajaa toimiessani kasvattajana ja opettajana. Niiniskorpi (2009, 189) kirjoittaa kasvatustieteilijä Juha August Holloa viitaten että kasvaminen ja oppiminen liittyvät yhteen. Niiniskorpi (2014, 72) määrittelee opetuksen koulun kasvattamismenetelmäksi. Niiniskorpi (2009, 189) jatkaa että kasvattaja keskittyy tukemaan kasvun tapahtumaa ja opettaja ohjaa oppimaan oikealla tavalla. Kahdessa opetustapahtumassa *Kahvit Koskelassa* ja *Unelmia linnun selästä* koen, että toimin enemmän taidekasvattajana. Kasvattamista Niiniskorpi (2014, 68) kuvailee Holloa lainaten ”kasvamisena, kasvamaan saattamisena, luonnollisen kasvamisen auttamisena.” Näiden työpajojen tavoitteena oli yhdessä tekeminen ja virikkeiden antaminen. Koen että taidekasvattajana tuen ryhmäläisten sosiaalisuutta taiteen avulla ja yksilöllistä suhdetta taiteeseen.

Ymmärrän, että taidekasvatuksessa ei ensisijaisesti mielletä taidetta opettamisen välineenä tai kohteena, vaikka oppimista ja muutosta voi luontaisesti tapahtua. Neljässä opetustapahtuma paikassa, vapaassa sivistystoiminnassa ja kouluympäristössä oppiminen oli keskeistä. Opetin niissä kuvataiteeseen liittyvää ainetta. Opimme ja harjoittelimme tekniikoita ja taitoja sekä teimme tehtäviä. Miellän että kuvataideopettaja ohjaa oppilaan mielen ja kehon oppimisen tielle kuvataiteen avulla. Kasvattaminen sisältyy opetustöihini luontaisesti. Opettaja toimii tulkkina oppilaalle, paloittelee tiedon ja taidon sopiviksi jaksoiksi, jotta oppilas voi omaksua asioita. Opettaja ottaa oppilaan silloisen tilanteen huomioon, mutta antaa oppilaan opettaa niin itseään kuin muita. Oletan, että oppimistilanteessa kaikki ovat oppilaita. Kaikki tekevät oppimisen ja opettamisen työtä. Opetustyö mahdollistaa opettajan oman kasvutapahtuman (Niiniskorpi, 2009,189). Opetuksessa opettaja ja oppilas toimivat yhdessä vuorovaikutustilanteessa. Opetuksessa ohjailaan oppilaita ja vaikutetaan opetusympäristöön. Opetus kulkee tavoitteiden mukaan, joita on asetettu oppimiseen ja oppilaan yksilölliseen kehitykseen. (Niiniskorpi, 2014, 72.)

Oppiminen merkitsee minulle ihmisen luontaista muutosta. Kehittymisen näen kurkotuksena ymmärrykseen ja toimintaan. Oppiminen on samanaikaisesti tiedon unohtamista, muistamista ja muistin uudelleen rakentamista.

Rita L. Irwinin (2013, 202) mukaan oppiminen on uuden ymmärtämisen kasvattamista tiedolla. Pohdin, että opiskelemalla pystymme avaamaan silmämme ajalle: oppiminen sitoo meidät nykyhetkeen ja menneisyyteen. Oppimisen mahdollistama muutos herättää minussa kysymyksen, mitä koetaan ja ajatellaan nyt: keitä olemme tällä hetkellä.

Molemmat työt

Opinnäytetyössäni tutkin miten molemmat työni, taiteilijan työ voi tukea toista työtäni, opettajan työtäni. Opettaminen ja taiteen tekeminen ovat tietyn ammatin harjoitusta, mutta niihin liittyy ammatinharjoittamista laajempi tapa toimia ja olla (Niiniskorpi, 2009, 188). Esittelen nyt aluksi, mitä taiteellinen työni ja opettaminen ovat merkinneet ihan käytännössä. Lopuksi käsittelen miten taiteen ja opettamisen yhdistelmän voi ymmärtää taiteelliseksi toiminnaksi.

Taiteilijan työ on merkinnyt minulle performanssiesitysten kertaluonteista tekemistä, työhuoneella työskentelyä ja taiteilijan toimimisen mahdollistamista etsimällä rahoitusta ja hakemalla esitystilaisuuksia. Työhuoneella työskentely on ollut luonnostelua, teosten harjoittelua ja esiintymiseen liittyvää pohdintaa ajan ja paikan käytöstä. Taiteilijana olen myös matkustellut paljon.

Oppilaat, kurssilaiset ja työpajalaiset ovat vaihtuneet. Olen opettanut paljon monitaiteisia kursseja siis kuvataidetta, keramiikkaa ja animaatiota pääkaupunkiseudulla. Teen työsuunnitelmia ja hankin materiaalit. Jaan opetusmateriaalia, teen työnäytteitä ja toteutan yhteishenkeä vahvistavia harjoituksia. Opettajana otan huomioon opetettavat henkilöt ja asiat sekä opetustilan; taiteilijana teoksen, yleisön ja tapahtuman kontekstin.

Koen, että opetustyöni on yhteisvetoista, taiteen tekeminen yksivetoista. Oppilaillani on usein mahdollisuus päätöksiin tai valintoihin. Taiteelliset päätökset teen yksin. Tekijänä en ole kokenut suoraa keskusteluyhteyttä yleisöni kanssa, pikemminkin yksinäisyyttä ja luopumista. Mutta olen kokenut, että teokseni ovat luoneet keskustelua yleisön kanssa performansseja tehdessäni. Vaikka taide on ollut tärkeä luovuuteni ja esteettisten visioitteni ilmaisuväline, koen tärkeäksi yhteisöllisen osallistumisen ja kokoontumisen taiteen äärelle.

Opettajana odotukseni on kohtaaminen oppilaiden kanssa ja opettamisen ja oppimisen äärellä. Opettaessani koen jakavani tietoja ja taitoja. Opettaessani tunnen lähestyväni oppilaita opetuskerta kerralta mutta pyrin pitämään opettajan asemani. Sillä tarkoitan, etten vahvistaisi kaverillista tai äidillistä suhdetta oppilaiden kanssa vaan pyrin ammatillisuuteen. Ymmärrän opettajan

vastuuni. Yksi tavoitteeni on tekniikan kautta antaa heille välineitä opettaa itseään ja toisiaan sekä vahvistamaan ilmaisujaan. Toivon voivani aktivoida oppilaat tekemään ja ajattelemaan itsenäisesti. Niin kuin toivon taideyleisönikin tekevän. Opettaminen mahdollistaa konkreettisen kollektiivisen työn taiteen parissa. Taiteessa ja opetuksessa minulle on tärkeää läsnäolo ja kohtaaminen, interaktio.

Niiniskorpi (2009, 198) luonnehtii opettamista myös taiteen kaltaiseksi toiminnaksi, joka mahdollistaa työskentelyn kokonaisvaltaisesti, ideoiden ja monenlaisten mahdollisuuksien löytämistä. Koen että opinnäytteessäni opetustapahtumissa, opettamisen ja performanssin yhdistämisessä, on ollut luova prosessi. Siinä molempien osa-alueen erityispiirteet ovat vaikuttaneet kokonaisuuteen.

Opetuksen ja taiteen yhdistämisessä nousee esiin niiden erilainen luonne. Taide itsessään ei sisällä kasvatuksen ja pedagogiikan periaatteita (Anttila ym., 2012, 6-7). Taidekriitikko Claire Bishop (2012, 241) kyseenalaistaa taiteen, joka määrittelee itsensä pedagogiseksi. Hän kirjoittaa, että taide on asetettu nähtäväksi, mutta opetus ei ole sitä. Opiskelijat eivät ole katselijoita ja katselijat eivät ole opiskelijoita. Hän kuitenkin lisää että nykytaiteen liittyvä sosiaalisuus, yleisön osallistuminen ja taiteen ja elämän yhdistäminen ovat tuoneet taiteeseen myös kasvatukselliset kokeilut. (Bishop, 2012, 241.) Taiteen ja pedagogian yhdistäminen edellyttää taiteen olemassaoloa sekä tilanteita, jossa pyritään vuorovaikutukseen ja kasvatukseen (Anttila ym., 2012, 6-7).

Performanssitaiteilija Guillermo Gómez-Peña näkee taitelijan pystyvän rakentamaan siltoja ja toimimaan tulkkina kahden hyvinkin erilaisen asian välillä. Hän ajattelee taiteilijan tehtävänä liikkua yhteisöllisissä välitiloissa, joissa kaksi erilaista maailmaa voivat kohdata. Taitelijalla on kyky olla samanaikaisesti sisä- ja ulkopuolella ja omaksua erilaisia rooleja ja kulttuureja. Hän voi yhdistää radikaalisti ja kokeellisesti asioita. Hän voi puhua monen asia puolesta. (Schechner, 2006, 314.) Tämän tekstin vahvistamana koen, että taiteilijalla on siis mahdollisuus yhdistää performanssitaide ja opettaminen.

Olen pitänyt ennen opinnäytteeni tekemistä opettamisen ja taiteen tekemisen vahvasti erikseen. Kuten aiemmin johdannossa toin ilmi, olin kokenut haasteelliseksi löytää sopivaa aikaa molemmille töille. Taidekasvatuksen apulaisprofessori Illinoisin yliopistolta Jorge R. Lucero (2013, 4) esitti yhdysvaltalaisen taiteilijan Alberto Aguilarin esimerkillä, miten voi selviytyä kahdessa ammatissa: taiteilijoina ja taideopettajina. Hän esittää, sen sijaan, että yrittäisi jakaa ajan erillisiin tehtäviin, työtehtävät voi nähdä osana suurempaa avarampaa kokonaisuutta. Siinä taide esiintyy moninaisissa muodoissa arjessa ja työssä. Aguilar ei valmista taidettaan eristettynä taiteen työtiloihin vaan tuo taiteen tekemisen sosiaaliseen kontekstiin: kotiinsa ja järjestämiinsä juhliinsa. Hänen performansseissaan, videoissaan ja valokuvissaan saa näkyä perheen jäsenet ja työpaikan ja kodin estetiikka. Taiteella on lupa olla mukana arjessa ja arki voi näkyä taiteessa. Taidetta ei rajata omaksi alueekseen, jolle tulee varata tietty paikka ja aika. Teosten laatuun eli vakavuuteen vaikuttaa tekemisen energia, ei työhön kulutetut tunnit. (Lucero, 2013, 4-7.) Aguilarin toiminnan innoittamana hahmottelen itselleni uutta suhtautumista arjen osaan eli työhön, jossa opettaminen näkyy taiteessa ja taide opettamisessa.

Opettajat

Siihen, miten ymmärrän opettajuuden, vaikuttaa myös omat kokemukseni opettajista. Keväällä 2013 aloittaessani opinnäytetyöni kirjoittamista, olin kasvatustieteen professori ja luovuustutkija Kari Uusikylän lahjakkuutta käsittelevällä luennolla Niittykummun koulussa Espoossa. Tätä koulua olen käynyt koko alakouluajan ja se on molempien poikieni koulu. Istuin liikuntasalissa, jossa olen esiintynyt joulujuhlissa piparityttönä monta vuotta sitten. Luento herätti minut ajattelemaan opettajiani, omaa aikaani koulussa 1970 -luvun lopussa ja mikä silloin oli minulle tärkeää koulussa. Kirjoitin päiväkirjaani:

*Kari Uusikylä puhui Gardenin kahdeksasta lahjakkuuden luokituksesta.
Olen aina miettinyt jostain lukemaani lasten oikeutta oppia omalla*

tavallaan. Muistelin, että koulussani Niittykummun ala-asteella oli vain pari tapaa oppia, paitsi liikunnan, kuvaamataidon ja käsitöiden tunneilla. Nautin niistä tunneista vaikka mielsin itseni liikunnassa ja käsitöissä huonoksi. Tunsin etten vaan sovi siihen kiltin tytön kaavaan jossa kirjoitetaan ja luetaan hyvin. Olin rajua, nuohosin ja koskin, tulin liian lähelle ja olin kovin iloinen. Innostuin, eläydyin ja olin omissa maailmoissani. Olin halunnut olla aina kaikessa mukana ja keskustella. Tykkäsin syödä, piirtää ja tanssia. Toisin sanoen minulla on spatiaalinen, intra- ja intersoonallinen into oppia ja opettaa. Mietin, että haluan tarjota sellaista oppimista mitä itse kaipasin lapsena kouluun.

Ote päiväkirjasta 12.03.13

Aika on muuttunut ja nyt oppilaille on mahdollista saada erilaista oppimista, monipolkuista ja – aistista myös kuvataiteen opetuksessa. Opintosuunnitelmat ovat muuttuneet ja kuvataidekasvatukseen on tullut uusia tavoitteita.

Sederholmin (1998, 308- 309) mukaan taidekasvatus on taidehistorian ja mestariteoksien avulla opettanut tietyn tavan suhtautua visuaaliseen taiteeseemme, jota voimme soveltaa muiden teosten kohdalla. Yhdyn Sederholmin (1998, 308-309) visioon taidekasvatuksen kehityksestä, jossa performatiivisten nykytaiteen taidemuotojen kuten performanssi, yhteisö- ja ympäristötaide tulevat vahvasti osaksi taidekasvatusta. Olen harjoittelujen aikana kuvataidekasvatuksen opinnoissani yrittänyt luoda opetusta, jossa oppilailla on mahdollisuus saavuttaa oppimisen tavoitteita eri reittejä, olisi se sitten eri aistihavainnoin, toiminnan tai näkemysten avulla. Olen kokenut, että kuvataiteen opettamisessa on tähän paljon mahdollisuuksia.

Elämäni aikana olen tavannut monta vaikuttavaa opettajaa. Usealla, kun nyt heitä muistelen aikuisena, on ollut käytössä performatiivisia työkaluja. En aina vain kuunnellut koulussa, vaan katsoin asuja, kehon liikkeitä ja liikkumista taulun ja oppilaiden välillä. Opettaja otti käteen karttakepin, jolla alleviivasi ilmaan tärkeitä seikkoja ja osallistutti takarivin oppilaita kuvitteellisella kaarella kohti liitutaulua. Englannin opettajallani oli skottihame, naisellinen versio kiltistä.

Toisella kielenopettajalla oli tapana leikillisesti heittää meitä liiduilla ja hän piti pitkiä taukoja puheesta, kun emme olleet tehneet kotiläksyjämme.

Mainiona esimerkkinä on Ulsterin yliopiston taiteen osaston professori ja taiteilija Alaistair McLennan Belfastista Pohjois-Irlannissa. Hän oli opettajanani vuosina 2000- 2002. McLennan (2014) aloitti opetuksen Ulsterin yliopistossa vuonna 1975. Hän huomasi, ettei monikaan oppilas ymmärtänyt performanssitaidetta, jossa taiteilija voi käyttää kehoaan ja mieltään taiteen välineinä kuten maaleja tai kuvanveiston materiaaleja. Näyttääkseen oppilaille performanssin mahdollisuudet, hän teki performanssia yliopiston tiloissa ilmoittamatta niistä kenellekään. Pikku hiljaa oppilaat osallistuivat performansseihin myös yliopiston ulkopuolella. (McLennan, 2014). Ajattelen että hän elää taiteessaan hyvin kokonaisvaltaisesti. Vuonna 1981 joulukuussa hän päätti, että käyttää vain mustia vaatteita kuolin päiväänsä saakka. (Watson, 2003, 15). Minulle hän kertoi opiskellessani Belfastissa, että hän pukeutuu mustaan, koska musta sisältää kaikki värit.

1970 -luvun alussa McLennan aloitti performanssiuransa ja opetti oppilailleen taidetta Kanadan *Nova Scotian Collage of Art and Design* taidekoulussa (Haning, 2014). Hän kertoi minulle tarinan keväällä 2012 opettajauransa alkuajoilta. Hän halusi näyttää oppilailleen, minkälaista oli surrealistien taide käytännössä. Eräänä aamuna hän tietoisesti jätti pukematta päällyshousunsa. Koko päivän hän toimitti työtehtäviään puolinaisesti pukeutuen, vaikka hänelle huomautettiin siitä opettajanhuoneessa.

Minua jäi mietityttämään tämä tapahtuma. Tällainen opetus, performatiivinen ja pedagoginen, tuntui todella haastavalta ja kiehtovalta. Minuun vetoaa opetuksessa tapahtuneisuus, josta taiteen lehtori Mira Kallio (2008, 46) kirjoittaa: Se on luovaa työskentelyä, jossa ajattelu muuttuu näkyväksi taiteen keinoin. Pyrkimyksenäni opetuksessani on luova tila, jossa tavoite, tahto ja taito yhdistyisivät hetkellisyyteen ja opettamisen todellisuuteen.

7. PERFORMANSSI OSANA OPETTAMISEN TODELLISUUTTA

Tässä luvussa käsittelen, miten opetustani voidaan lähestyä performanssi(taiteen) ja performatiivisuuden näkökulmasta sekä mitä ajattelen opettamisesta taiteen muotona. Alaluvussa Beuys, Lacy ja nykytaiteilijat esimerkkeinä kerron, miten nykytaiteen performatiivisuus ja performanssitaidet lähestyvät opettamista. Lopuksi alaluvussa Performanssin luomat pedagogiset tilat kirjoitan, miten performanssi vaikuttaa siihen miten miellämme keholliset ja mielen tilat.

Lähdin siis etsimään opinnäytteessäni ääriviivoja opetukselleni ja kysyin miten, taiteellinen toimintani asettuu kasvatukselliseen ympäristöön, jossa oppiminen ja opettaminen ovat merkittäviä tekijöitä. Halusin myös sisällyttää performanssin näkemisen ja kokemisen opetustiloissa. Performanssissa yhdistyy useampi taidemuoto; yhdistelmät voivat herättää oppilaita pohtimaan mitä taide on ja mikä niiden yhteys on tämän hetkiseen elämään (Lajevic & Pembleton, 2014, 41). Pohdin myös miten lähelle kasvatustapahtuma ja taidetapahtuma esim. performanssi menevät toisiaan omassa toiminnassani. Voimme tehdä ajatusmatkan luokkahuoneeseen ja miettiä sitä performatiivisuuden näkökulmasta. Missä oppilaat istuvat ja miten liikkuvat? Miten opettaja on pukeutunut ja minkälainen suhde hänellä on oppilaisiinsa? Tässä esimerkkinä on saapumiseni opetustilaan keramiikan tunnilla. Saavun luokkaan ennen oppilaita. Otan esille savet. Jätän ne pöydälle. Kirjoitan taululle työpajan nimen. Aukaisen oven niin, että se pysyy auki. Tervehdin oppilaita, kun he saapuvat, kehotan heitä pistämään takkinsa naulaan ja istumaan. Itse jään seisomaan. Performatiivisuus tapahtuu ympärillämme koko ajan, opettajan työ on performatiivistä. Sen voi nähdä myös performanssina. *Todellisuuden tutkimuskeskuksen* jäsen Risto Santavuori (2011, 172) kirjoittaa esityksen suhteesta todellisuuteen. Miellän, että tämä kirjoitus koskee yhtä lailla performanssia.

”Esitys ei ole siis sen vähempää tosi kuin todellisuuskään. Emme vain ajattele todellisuuden, arjen esityksellisyyttä erikseen, koska olemme itse se jolle esityksen valmistamme. Olemme kuitenkin tietoisia omasta

arjestamme juuri siksi koska esitämme sen itsellemme. Todellisuus on näyttämö, jolle sijoitamme merkityksellisinä pitämiämme asioita.”

Filosofi Susanne K. Lager erottelee taiteen ja todellisuuden näin: todellisuus koetaan aina itsenään, sellaisenaan kun taas taide on ilmaisua, esittävyttä ja uudelleen rakennettua. Nykyaikaisessa, jossa performanssi taide ja uudet digitaaliset mediat mahdollistavat suorat lähetykset ja esittämisen nykyhetkessä kaventavat tätä erottelua. (Schechner, 2005, 48.) Näkemykseni on, että taide syntyy todellisuudesta, siitä mikä on. Kun todellisuuden tapahtumia (opettamista) tarkastelee tietyn etäisyyden avulla, voin nähdä siinä taiteen ominaisia piirteitä: visuaalisuutta (esittävyttä) ja performatiivisuutta (performanssin kaltaisuutta).

Performanssin avulla voi saavuttaa näkökulman tarkastella mitä tapahtuu ja on. Mietitään vaikka antamaani opetustilannetta, sitä voi tarkastella eri performanssin tekniikoiden avulla: hidastaen liikkumista tai muuttamalla tapahtumien järjestystä. Omat pyrkimykseni opettajana on luoda tilanne, jossa katsojalla on mahdollisuus tehdä omia päätelmiä todellisuudesta, siis näkemästään ja kokemastaan. Yhtä hyvin kuin taide antaa meille välineen kiinnittyä todellisuuden ja tarkastella sitä, voi se taiteen tohtorin ja taiteilija Mika Karhun kirjoituksen mukaan irrottaa meidät siitä.

Taiteen merkitykset auttavat irtautumaan välittömästä suhteesta havaittuun todellisuuteen. Taiteen kautta voimme ajatella asioita, jotka eivät ole tässä ja nyt vaan toisaalla. Taiteen merkitykset tuovat tiedollista etäisyyttä vallitsevaan tilanteeseen. (Karhu, 2013, 30- 31.)

Koen, että performatiivisuus on tiiviisti kiinni myös opetuksen todellisuudessa. Kun pohdimme tapahtumien performatiivisuutta opetuksessa, pohdimme myös opetuksen tähdellisyyttä, opettavien asioiden merkittävyyttä. Performanssitaiteen tekniikoilla voimme havaita kuvataideopetukselle tärkeitä aiheita esim. ympäristöämme tai taidehistoriaa yhtä hyvin kuin muilla taiteen lajilla. Jos performanssi voi syntyä opetuksen todellisuudesta, ehkä se myös olla väline tiedon ja taidon kartuttamiseen. Karhu pohtii taiteen merkitystä tiedon

hankinnassa. Vaikka hänen kirjoituksensa liittyvät taiteeseen laajasti, pohdin kirjoituksia performanssin näkökulmasta.

Taide on ajattelemisen ja tietämisen väline. Taide tuottaa sisältöjä ja tietoa, joka ei perinteisessä mielessä ole tieteellisen tiedon muotoon saatettua. Taiteen merkitykset ja tieto on kokemuksen saattamista muotoon, joka ilmentää ajassa olevia muuttuvia kokemuksen muotoja, tietoa siitä, kuinka koemme maailmaa. (Karhu, 2013, 30- 31.)

Niin kuin muissakin taiteen tekemisen muodoissa performanssin tekemisessä ja kokemisessa on läsnä kaksi toimintaa: hyvin konkreettinen materiaaliin kiinnittyvä puoli ja materiaaliton puoli, jotka molemmat perustuvat paljolti kehollisuuteen. Tämä puoli paljastuu teoksen tekemisenä, keskusteluina, toimintana, kokemisena ja vuorovaikutuksena. Länsimaisen filosofian, Platonin ja De Cartesin vaikutuksesta miellämme mielen ja kehon erillisiksi toimijoiksi, mutta taiteen opetuksella on mahdollisuus luoda toisenlaista mielen ja kehon yhtenäisyyttä sekä kyseenalaistaa erilaisia vastapareja kuten aikuinen/lapsi tai mies/nainen (Peters, 2004, 25-26).

Performanssitaiteessa on hyvin merkityksellistä kokemukseni mukaan kehollisuus. Kehon avulla ilmaisemme, tulkitsemme, keräämme havaintoja ja jaamme tietoa. Koemme kehollamme. Tanssitaiteen tohtori Leena Rouhiainen (2012, 76) kirjoittaa Maurice Merley-Pontyn filosofian mukaan että keho on tiedon välittäjä. Hän tulkitsee edelleen Merley-Pontya ja avaa ”taiteellista toimintaa kokemuksellisenä, ruumiillisena ja situationaalisenä oppimisprosessina”. Työskennellessäni *Kahvit Koskelassa* teoksen parissa, ymmärsin kuinka kehollani voin ohjata palvelukeskuksen asukkaiden huomiot siihen, mitä nyt tapahtuu (toki oman huomionikin). Totesin, että kun työpajan vetäjänä pukeuduin erityiseen työessuuni ja saavuin työpajalle, se viritti niin asukkaat kuin itseni näkemään juuri nyt olevaa ja tapahtuvaa ja ottamaan osaan tilanteeseen juuri keholla. ”Taidepedagogiikassa kehollinen toiminta on ja siitä seuraa taiteellista ilmaisua, joka heijastelee oppijalle häntä itseään, hänen aikomuksiaan, tuntemuksiaan ja taitojaan - hänen tapaansa olla olemassa suhteessa itseensä, muihin ja maailmaan” (Rouhiainen, 2012, 91). Omalla

opettajan kehollani voin ilmaista itseäni opettajana mutta vahvistaa suhdettani oppilaisiin ja opetusympäristöön.

Taidekasvatuksen professori Charles R. Garoian (1999, 45) esittelemät pedagogiset toiminnan tavat performanssitäiteessä ovat: poliittinen, sosiaalinen, teknologinen, etnografinen, kielellinen ja haltioitumiseen (ekstaattinen) perustuva. Hän avaa kuinka nämä kaikki ovat verkostomaisesti yhteydessä toisiinsa ja perustuvat kehoon ja keuhollisuuteen. Garoian arvioi että kiinnittämällä huomionamme näihin sekoihin tai osaan niihin performanssipedagogiikassa, voimme haastaa kulttuurisia koodeja ja uudelleen esittää kehoamme.

Garoian (1999,47) kirjoittaa lisäksi Richard Schechnerin postmodernista ajatuksesta performanssitäiteen kehosta. Siinä kehon tuottama tieto kehoälykkyys, on keskeistä. Koska kulttuuriset tavat vaikuttavat mieleemme ja kehoomme ja määrittää mahdollisuutemme toimia, performanssipedagogiikka (engl. performance art pedagogy) toimii kulttuurisena vastavoimana. Miellänkin Garoian kirjoituksissaan painottavan performanssipedagogiikassa juuri kriittisyyttä ja vastarintaa niin performanssitäiteessä kuin opettamisessa.

Performanssipedagogiikan Garoian (1999, 10) avaa mahdollisuutena esteettisenä ulottuvuutena ja performatiivisena toimijuutena kasvatustilanteissa. Hän nojaa postmoderniin teoriaan. Performanssipedagogiikka hänen mukaansa vastustaa kulttuurisia yhdenmukaisuuksia ja alistamisia. Se myös luo uusia performatiivisia muotoja ja kriittistä toimintaa, jotka ovat osallistuvia, monikeskisiä, määrittelemättömiä, kulttuurienvälisiä, peilaavia ja monitieteisiä.

Beuys, Lacy ja nykytaiteilijat

Olen huomannut, että muutkin nykytaiteessa toimijat ovat olleet kiinnostuneet performanssista ja opetuksesta. Bishopin (2012, 241-241) mukaan nykytaiteessa on oltu kiinnostuneita opetuksesta metodina ja itse taiteen muotona vuoden 2000 jälkeen kun suuri eurooppalainen nykytaiteen biennaali *Manifesta 6*

peruttiin vuonna 2006. Biennaali suunniteltiin taidekoulun muotoon, joka herätti paljon keskustelua ja vastustusta. Bishop näkee, että tämän jälkeen nykytaiteessa ja taidekoulutuksessa aiheiksi ovat nousseet mm. tee-se-itse akatemit, kasvatus ja performanssi, akateeminen kapitalismi ja museopedagogiikka.

Yhtenä taidehistorian merkittävänä taiteen (mm. performanssitaiteen) ja opetuksen yhdistäjänä on taiteilija Joseph Beuys, joka vuonna 1969 ilmoitti tärkeimmäksi taide teoksekseen taideopettajana toimimisen. Siinä hän noudatti filosofiaansa, jossa kaikki ihmiset ovat taiteilijoita, hyväksymällä vuonna 1971 kurssilleen Dusseldorfin taideakatemiaan 142 oppilasta. Hän vastusti toiminnallaan akatemian sisäänpääsyrajoituksia. Kaksi vuotta myöhemmin hän perusti, *The Free International University for Creative and Interdisciplinary Research*, ilmaisen monitieteellistä opetusta tarjoavan avoimen opinahjon. Opetus ei perustunut kilpailuun vaan jokaisen yksilöllisen luovuuden kehittämiseen mm. kulttuurin, taiteen, sosiologian ja talouden avulla. Beuys uskoi, että talous voisi sisältää rahalle vaihtoehtoisia välineitä kuten luovuuden ja taiteen. Hänen performanssinsa tähän aikaan olivat jo saaneet pedagogisia luennon ja seminaarin muotoja. Yksi hänen kuuluisimmista teoksistaan on *100 Days of the Free International University*. (Bishop, 2012, 243-244.)

Bishop (2012, 244-245) näkee Beuysin toiminnassa eron tämän hetken (2000 – luvun) nykytaiteilijoihin. Beuysin taiteellinen toiminta perustui hänen karsimaansa ja toimintaansa, se voidaan nähdä yhden miehen performansseina. Bishop huomauttaa että hän teki selvän eron taiteensa ja pedagogisten töiden välille. Mutta nykytaiteilijat näkevät pedagogian ja sen eri muodot esim. keskustelut ja seminaarit yhtenä taiteen muotona niin kuin veistokset tai performanssit. Bishop lisää, että he myös jakavat tekijyyden osallistujien kanssa eivätkä esim. pedagogissa projekteissa alleviivaa itseään keskeiseksi tekijäksi.

Seuraavaksi esittelen osan Bishopin (2012, 246- 271) esittelemistä nykytaiteilijoista, jotka ovat toimineet pedagogisissa tehtävissä ja ympäristöissä. Osalla heistä pedagoginen toiminta on ollut taideteoksen prosessin alku. Osalla opetukseen liittyvät teokset ovat olleet performanssitaidetta ja ne on esitetty

videoina, festivaalin muodossa tai kuvataitioina. Kuubalainen taiteilija Tania Bruguera, perusti Kuubaan taidekoulun, koska koki että kuubalaiset nuoret taiteilijat tarvitsivat tietoa taidemarkkinoista ja Kuuban ulkopuolella tapahtuvasta taiteesta. Opiskelijoita rohkaistiin etsimään mahdollisuuksia toimia taitelijoina jo opiskellessaan. Koulun tapahtumat ja toiminta olivat itse teoksia ja niitä esiteltiin erilaisissa taiteen konteksteissa. Amerikkalainen taitelija Paul Chan ryhtyi tukemaan yhtä hurrikaani Katriinasta kärsinyttä yhteisöä New Orleansissa. Sen jäsenet torjuivat kuitenkin taiteellisen yhteistyön Chan kanssa ja ottivat mieluummin vastaan konkreettista auttamista. Chan ryhtyi opettamaan taidetta paikallisessa yliopistossa, jonka henkilökuntaa oli kuollut hirmumyrskyssä. Hän auttoi paikallisia taiteilijoita mm. apurahahakemusten teossa. Pedagoginen ja performatiivinen toiminta avusti häntä lähestymään yhteisöä ja saavuttamaan yhteisön luottamuksen. Osaksi pedagogisen toiminnan avulla hän pystyi tekemään taidetta (kuvia, piirustuksia) yhteisössä. Puolalainen taiteilija Pawel Althamer kyseenalaistaa toiminnallaan opetusta instituutionaalisenä ja hierarkisena järjestelmänä. Hän järjesti työpajan, jossa koulusta erotettu opettaja opetti kemiaa lapsille. Heidät oli puolalainen kouluyhteisö oli hylännyt. Althamer myös vei sairaalan keramiikkaoppilaitaan yhtenäisiin asuihin puettuna tutustumaan taidenäyttelyihin. Lisäksi hän valmisti näyttelyn, jonka teoksia näyttelyssä kävijät saivat luvan muuttaa tai koskea. Muutosprosessi taltioitiin videolle. Ranskalainen taiteilija Thomas Hirschhorn toteutti taidemuseoon festivaalin, joka sisälsi työpajoja, esityksiä, luentoja. Niiden toteutus keskittyivät muotoon, ei sisältöön. Luennoissa ja työpajoissa ei ollut mitään tähdellistä kuultavaa, tärkeintä oli tekeminen. Jokaisella esiintyjällä oli tehtävä, jota hän suoritti arkipäiväisesti. (Bishopin, 2012, 246- 271.)

Bishop (2012, 276) arvioi näiden nykytaiteilijoiden toimintaa sosiaalisen ja taiteellisuuden suuntausten mukaan, molempien puolien tulee täyttyä. Hänen mukaansa taideteokset eivät voi jäädä kasvatukselliseksi viihteeksi tai perustua vain pedagogiseen estetiikkaan. Hän kirjoittaa, että parhaimmillaan tämä taidesuuntaus opettaa meille uuden kielen, ravistaa taiteen ja opetukseen hereille ja auttaa ajattelemaan näitä molempia asioita yhdessä.

Viimeisenä esimerkkinäni on yhdysvaltalainen yhteisötaiteilija Suzanne Lacy, joka kuuluu 1970 luvun feministisiin taiteilijoihin kuten Carolee Schneemann ja Judy Chicago. Heidän performanssitäiteensä oli hyvin omaelämäkerrallista ja poliittista. (Garoian, 1999, 41.) Lacyn yhteisötaiteessa on vahvasti nähtävillä pedagoginen näkemys ja performanssitäiteiden eri muodot. Yhteisö on keskeisintä hänen teoksissaan. Hän korostaa, että yhteisö tulee ottaa osaksi taiteen tekemistä. Hän aloitti uransa teoksella *Three Weeks in May* (1977), jossa hän ja los angelilaiset jakoivat tietoa naisiin kohdistuvasta väkivallasta Los Angelesin kaupungissa. Toiminta oli keskustelua, seinämaalauksen ja tilateoksen tekoa ja kartoittamista, jotka aktivoivat yhteisön tekemään asioita yhdessä, muuttamaan tilannetta ja pohtimaan epäkohtaa. (Garoian, 1999, 143 -146.) Vuoden 2012 Liverpoolin Biennaalissa Lacy (2012) uudisti tämän tapahtuman nimellä *Storying Rape*. Tapahtuma sisälsi keskustelun, artikkelin lehdessä ja näyttelyn. Niissä käsiteltiin englantilaisten kaupunkien kodeissa tapahtuvaa väkivaltaa ja raiskauksia ja niiden ehkäisyä yhdessä näissä kaupungeissa asuvien kanssa.

Lacy näkee itsensä taiteilijana toimivan kasvattajan ja oppaan tavoin. Hän uskoo taiteellaan pystyvän opettamaan yhteisöjä hallitsemaan toimintaansa ja tiedostamaan omia käsityksiään. Lacyn mukaan hänen taiteellaan on mahdollisuus muodostaa ja vahvistaa yhteisöjä. Taiteellaan hän näkee pystyvänsä vaikuttamaan mielipiteisiin ja lopettamaan sorron. Lacy perustaa taiteensa empatiaan, joka toimii hänelle siltana taiteilijan ja maailman välillä, sen avulla on mahdollisuus nähdään samanlaisuutta ja itsensä osana maailman kokonaisuutta. Empatia mahdollistaa esteettisen työn. Vaikka osallistuminen ja taiteen tekeminen mahdollistetaan kaikille mukana olijoille hänen teoksissaan, Lacylla on täysi päätäntävalta ja auktoriteettinen asema niissä. Hänen mielestään täysi avoimuus poistaa manipulaation ja mahdollistaa tasa-arvoisuuden. (Garoian, 1999, 143 -152.)

Performanssin luomat pedagogiset tilat

Opetustapahtumissa tavoitteenani ei ollut opettamisen taiteistuminen. Taiteistuminen on Niiniskorven (2009, 199) mukaan taiteeseen ennen kuulumattomien asioiden tuomista taiteen piiriin. Mutta minua innosti *Taideyliopiston Sibelius-Akatemian* professorin Lauri Väkevän viittaukset Juha August Hollon oppeihin kuvataidekasvatuksesta Hollo-instituutin seminaarissa 29.4.2014. Alustuksessaan *Teatterikorkeakoulussa* Helsingissä Väkevä selvensi Hollon ajatuksia opettamisesta. Hollo nimittää opettamista kasvatustapahtumaksi, ei taidetapahtumaksi. ”Se on eräänlainen situatio, joka määrää mitä opetuksessa voi tapahtua” Väkevä eritteli. Lisäksi Väkevä (2014) avasi luennossaan Hollon taidekasvatuksen muodot, jotka ovat taiteen avulla, taidetta varten, taiteeseen ja taiteena.

Kirjassaan *Exercises for Rebel Artist – Radical performance pedagogy* meksikolainen performanssi taiteilija ja yksi *Poch Nostra* performanssityöpajojen harjoitteiden kehittäjä Gómez-Peña (2011, 7-8) avaa välillisyyden (in-between) teemaa. Hän kirjoittaa, kuinka performanssi toteutuu eräänlaisessa ei- kenenkään alueella, monenlaisten taiteiden välimaastossa. Hän näkee performanssin pedagogisuuden mahdollisuutena kohdata poliittisia, kansallisia, sukupuolisia, esteettisiä ja henkisiä rajojamme. Pedagoginen toiminta on hänelle performanssien tekemistä, katselemista ja keskusteluja. Oman näkemykseni mukaan performanssitaide on etsinyt paikkaansa muiden taiteiden välistä ja ulkopuolisilta alueilta, mutta saanut oman vahvan sijansa nykytaiteesta. Tämän kaltaista pedagogista toimintaa keskusteluja, työpajoja, luentoja ja esittelyjä, olen huomannut toteutuvan monessa performanssifestivaalissa.

Mira Kallio (2008, 46) avaa artikkelissaan *Kohtaaminen meidän kesken* ranskalaisen filosofi Jean-Luc Nancyn näkemystä in-between tilasta. Siinä mieli ja keho eivät ole toistensa raja vaan tila, jossa nämä kaksi tapaavat ja vuorovaikuttavat toisistaan toteuttaen muutoksia. In-between on kohta kohtaamisille. Ne vievät eri tiloihin: sisälle, pinnalle ja ulkopuolelle kosketuksen avulla. ”Nancyn mukaan kosketusta on vaikea rajata aistimuksena, koska tavallaan kaikki aistiminen on kosketusta” (Kallio, 2008,47). Ymmärrän tämän

liittyvän performanssiin pedagogisena välineenä. Performanssi on taidemuoto, jolla on mahdollisuuksia vaikuttaa hyvin aistillisesti ja kokonaisvaltaisesti. Kehomme ja mielemme rajoja kohtaamalla performanssin keinoin määrittelemme uudestaan taidenäkemyksiämme ja toteutamme niitä.

Lisäksi Kallio (2008, 47) kohdistaa huomion in-between tilasta being-with tilaan, meidän keskeisyyteen. Se on avoin tila, jossa ollaan alttiina itselle ja toiselle. Miellänkin, että parhaimmillaan opetustapahtumat kuvataideopetuksessa voivat olla mahdollisuuksia being-with tilaan, jossa koemme itsemme ja toisemme vahvasti yhteisenä tilana. Me jaamme tapahtuman yhdessä aikaan ja paikkaan sidottuna mutta emme hävitä yksilöllistä ja ainutlaatuista kokemusta omasta itsestämme. Mietin yhtä performanssiteoksen suunnitteluvaihetta, jossa otan huomioon katselijoita ja performanssiin osallistuvia. Se muistuttaa minua being-with tilan ajattelua. Ajattelen suunnitellessani performanssin kulkua oman tekemiseni kautta. Mutta loppuvaiheessa ajatukseni siirtyvät itsestäni vuorovaikutteiseen ryhmään, johon kuulun.

Pohdin, kuinka performanssissa oma tila alkaa ja toisen tila loppuu, missä kohtaa omia ja toisen tiloja ei voi erottaa. Tanssija Kirsi Heimonen (2009, 157) kirjoittaa väitöskirjassaan *Sukellus liikkeeseen - liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä* kuinka yhdessä tanssiminen haastaa osallistujia miettimään toiseutta ja kysymään miten eroan toisesta. Vaikka Heimonen kirjoittaa juuri tanssimista, liitän tämän hänen kirjoituksessaan mainitseman läsnäolon ja kehollisuuden vahvasti opetustapahtumiin. Pohdinnan voin esittää toisinpäin: mitä samaa minussa on ja mihin samanlaiseen itse pystyn. Mielestäni molemmilla ajattelun puolilla on merkitystä kun performanssi tulee osaksi kuvataideopetusta. Se mitä teen opetusympäristössä performanssintekniikoille muuttuu yhteiseksi, vaikka mieltäisimme olevamme samanlaisia tai erilaisia. Näen, että kuvataideopetus on aina yhteisöllistä taidekasvatusta. Hiltusen (2009, 252) mukaan sillä voidaan nimittää toimintaa, jossa kasvatus koskee yhteisöä tai ajatus yhteisöstä on symbolinen tai idean kaltainen. Hän (s. 267) lisää, että yhteisöllinen taidekasvatus tapahtuu tässä hetkessä tilanteina performatiivisesti ja vuorovaikutteisesti. Performanssit voivat synnyttää tunteen

yhteisöllisyydestä, katselijoiden ja esiintyjien yhteenkuuluvuudesta ja tasa-arvoisuudesta (Garoian, 2006, 61- 62).

Performanssityöskentelyssä ja opettamisessa minua kiehtoo työn samanaikainen outous ja tuttuus. Ymmärrän tuttuuden rajana, se määrittää mitä tiedän ja mitä osaan käyttää. Outous on rajan ylittämistä tunnetusta siihen mikä ei ole hallittua, koettua tai ymmärrettyä vielä. Performanssiin osallistujien reaktiot ovat aina hallitsemattomia. Näin käy myös opetustyössäni. Kokemuksen myötä kehittyy kyky arvioida miten he voisivat toimia. Pyrin työssäni ylläpitämään ajatusta, jossa opettaja/taiteilija ovat uuden, tuntemattoman edessä. Heimonen (2009, 159) kirjoittaa, kuinka toisen ihmisen kanssa oleminen ja tanssiminen luovat vierauden olon. Toisen kehon aistiminen ja sen liikehdintä vievät tilaan, jossa on hänen mukaansa käsittämätöntä pyhää. Heimonen jatkaa aiheesta: "Koettu pyhä aukeenee avautumisena kaikelle mitä on". Ymmärrän tämän niin, että osassa maailmaa on jotain kaikille pyhää, merkityksellistä, jota on mahdotonta tajuta. Taiteessa voimme luottaa asioihin, joita emme voi sanoilla välittömästi selittää. Monet taiteilijat puhuvat juuri siitä, kuinka tekevät näkymättömän näkyväksi taiteen käytännön tekemisen avulla. Koen, että ne asiat, jotka havaitsemme taiteen avulla, mutta joihin eivät sanat riitä, kuuluvat meille kaikille. Pyhyys liittyy minulle vahvasti taiteen tasa-arvoisuuteen, että on olemassa kaikille samanarvoisesti käsittämätöntä, mutta tärkeää ja jota kukaan ei voi pysyvästi omistaa tai hallita.

Outous voi toimia samalla houkuttelevana ja luotaantyöntävänä. Asia, joka ei liity aikaisempaan kokemukseen, voi olla juuri se asia mistä oppimisessa kiinnostuu. Toisaalta käsittämätön voi luoda tunteen opetuksen merkityksettömyydestä, ettei opetus tai oppiminen ole osallistujaa varten. Tämä tasapainoilu tutun ja tuntemattoman äärellä on tärkeää ottaa huomioon kuvataideopetuksessa: miten luoda opetusta niin, että siihen jää tilaa oppilaan omalle merkityksenannolle, opettajan panokselle ja taiteen mysteerille sille pyhyydelle.

8. OPETTAMISENI PILAREITA

Tutkiessani havahduin, että pyrin lisäämään opetustapahtumillani opetukseeni vapautta ja vastavuoroisuutta. Vapaudella tarkoin avointa suhtautumista vielä varmistumattomiin asioihin ja merkityksiin sekä valmiutta muutoksiin, oppimiseen tai kokemiseen. Performanssin avulla voi esittää kieltä, avata sen merkityksiä ja luoda uusia kielellisiä järjestyksiä (Garoian, 2006, 61- 62). Näen opetustapahtumien ottamisen osaksi opetustani mahdollisuutena uudelleen nähdä tai kokea toisin.

Ymmärrän, että vastavuoroisuus on kohtaamista ja herkistymistä toiselle ja toiseudelle. Sederholmia mukaillen Hiltunen (2009, 180) kuvailee performanssia taiteeksi, joka mahdollistaa kokemuksia jotka perustuvat vuorovaikutukselle, osallistumiselle/osallistamiselle ja kanssakäymiselle. Koen näiden vapauden ja vastuun olevan merkittäviä niin opettamisessa kuin performanssissa ja tarkastelen näitä seuraavissa alaluvuissa.

Vapaus

Taidekasvattaja on vapautta kannattava aktivisti, joka pystyy toimimaan jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä muttei ei pyri muuttamaan sitä. (Varto, 2014, 27). Vapaus tuntuu olevan mielessäni mielentila kuten myönteisyys, henkinen päätös suhtautua asioihin tietyn näkökulman avulla. Tulkitsen, että juuri vapauden kautta taidetta pystyy parhaiten toteuttamaan ja vapaus tekee taiteesta merkityksellistä. Sirpa Törmä (2003, 98) kuvailee merkityksellisiä kokemuksia filosofi John Deweyn ajatuksiin nojautuen älyllisiksi ja tunteellisiksi. Ne johdattavat kokijaa kasvuun ja elämäntuntuun. Siten hän mieltää kokemusten avulla elämässä tasapainoa ja asioiden oikeanlaisuutta.

Taiteessa vapaus merkitsee mahdollisuutta toteuttaa fyysisesti taidetta esille. Taide syntyy ilmaisuvapaudesta, tilasta aktivoitua vastavuoroisuuteen vastaanottajien kanssa ja vastuullisesta toiminnasta.

Santavuori (2011, 182- 183) kuvailee, kuinka esityksessä taide ei vaadi katselijalta tiettyä vastaanottamisen tilaa ja kuinka taideteoksen ja katselijan välille ei tule asettaa edellytyksiä tai tavoitteita. Taide hänen mukaansa on kaikkia varten eikä kokemusten väliin voi tulla kulutukseen tai voittoon liittyviä pyrkimyksiä. Katsojalla on lupa olla tekemisessä taiteen kanssa. Santavuoren ajatukset kuvaavat mielestäni hyvin myös performanssiin osallistuvan vapautta.

Huomaan ajattelevani, että vapaus liittyy hyvin paljon sellaisiin hetkiin, joissa ei ole pedagogisuutta. Opetuksessani oppilaan ja taiteen välille tulee suunnitelmia, jotka sisältävät pyrkimyksiä. Opastan oppilaita oppimaan käden taitoja, joissa tekniikka luo jo tarkkaan rajattuja alueita osaamisesta. Opettajan tehtäväni ovat osa tavoitteellista ja vastuullista tekemistä suunnitelmien mukaan, joihin meillä ei ole aina vapauksia vaikuttaa. Kouluissa mennään opetussuunnitelmien ohjaamina ja vapaassa sivistystoiminnassa oppilaiden asiakkaan kaltainen asema määrittää opetusta. Palvelukeskuksissa päiväasiakkaiden kunto ja jaksaminen otetaan huomioon kun päivän ohjelmaa toteutetaan.

Koen, että vapaus on kuitenkin tärkeä elementti kun opitaan kuvataidetta. Opetuksessani ymmärrän vapauden tilaksi, jossa oppilailla on mahdollisuus olla tasa-arvoisessa suhteessa oppimiseen. Vapaus on mahdollisuus olla vastavuoroinen. Vapaus rakentuu itsenäisyydestä ja esteettömästä pääsystä tietoon. On tärkeää selkeyttää, miten opettajan vapaus vaikuttaa oppilaiden asemaan ja toimintaan. Opettajana olen saanut käyttää vapautta valitessani opetusvälineekseni opetustapahtumat ja yllättää oppilaat niillä.

Vapaus voi olla osa opetusta, joka vahvistaa oppilaan itsenäistä ajattelua ja luo mahdollisuuksia löytää oma suhde: kiinnostus taiteeseen ja kulttuuriin. Omakohtainen suhde voi olla sidoksissa yksilön kokonaisvaltaiseen kehitykseen, omanlaiseen tiedon keräämiseen ja teosten tekoon. Haasteenani on miten opetukseni voisi sisältää enemmän vapautta. Pääsisinkö sellaiseen opetukseen laajentamalla oppilaiden valinnanmahdollisuuksia, mahdollistamalla taidekokemukset sellaisenaan opetuksessa, muuttamalla arvioinnin keskusteluksi tai sallimalla oppilaille aktiivisempi rooli opetuksessa ja arvioinnissa? Pystyn opettajana sisällyttämään vapautta opetukseeni, mutta en

voi hallita sitä miten oppilaat suhtautuvat vapauteen ja mieltävätkö he sen vapaudeksi. Oppilaani ovat tunneillani oppiakseen. Heillä ja minulla opettajana on tehtäviä, jonka mukaan me osaamme toimia opetustilanteissa. En usko, että tilanteista tarvitsee poistaa tavoitteellisuutta ja opetuksellisuutta, jotta tunneilla voisi kokea vapautta ja toimia sen mukaisesti. Pedagogisuuden voi nähdä siis mahdollisuutena, ei jarruna vapauteen.

Yhdeksi vastaukseksi ymmärrän tasavertaisemman suhteen opettajan ja oppilaan välillä. Opettajana voin tehdä selväksi minkälaisia vapauksia ja vastuita opetuksessa ja oppilailla on. Käytännön ohjeita vapauden kysymyksiin löysin Carl Rogersin 1960-luvulla luomasta humanistipsykologisesta teoriasta. Siinä opettaja luo tilanteita, joissa arvostelu ei ohjaile oppilaita. Oppilaiden oma vaatimustaso määrittää heidän toimintansa. Opetuksen ilmapiiri on psykologisesti turvallinen, oppilaita arvostetaan omana itsenään ja heillä tulisi olla vapaus olla omanlaisiaan. (Uusikylä & Atjonen 2005, 136.)

Vastavuoroisuus, dialoginen kasvat

Syyni tarttua vastavuoroisuuteen juontaa omiin kokemuksiini taitelijana. Ajoittain performanssitaiteilijana totesin taiteen tekemisen vapauden yksinäisyydeksi. Se ei aina mahdollistunut minulle vastavuoroisena tilanteena, vaikka performanssitaide perustuu usein juuri kohtaamisiin yleisön kanssa. Opetustyössä tunsin saavani mahdollisuuden yhteisöllisiin kokemuksiin ja vahvistaakseni tätä kokemusta työssäni omaksuin dialogisen kasvatuksen piirteitä. Kirjoitin muuntokoulutettavien taidekasvatusseminaarin tutkielmassani 2012 dialogisesta kasvatuksesta. Arvion, että dialoginen kasvat

Väitöskirjansa lopussa kasvatustieteen professori Veli-Matti Värri (2004, 156 - 159) avaa dialogisen kasvatuksen piirteitä. Dialogista kasvatusta ymmärtäessä tulee nähdä se kokonaisuutena, johon vaikuttavat kasvatuksen tarkoitus ja tavoitteet sekä kasvatusympäristö ja siihen osallistujien suhde maailmaan.

Dialoginen kasvatus vaihtelee sen mukaan missä kasvatetaan, mitä kasvatuksessa painotetaan ja mikä on kasvatettavan elämäntilanne. Kasvattajan ja kasvatettavan suhde ei ole tavoitteeton, siinä pyritään toteuttamaan jonkinlainen muutos. Dialoginen kasvattaja pyrkii ottamaan huomioon kasvatettavan ainutkertaisuuden ja kokonaisvaltaisuuden. Lisäksi kasvattajan tulee tiedostaa vastuunsa, valtansa ja roolinsa. Hän tasapainoilee taitojensa ja kasvatustilanteen vaatimuksien kanssa. Kasvattaja ja kasvatettava omaavat valtaa: heidän tulee kohdata valtasuhteita ja arvioida valtarakenteita uudelleen. Dialoginen kasvatus tukee hyvän elämän arvoja sekä tavoittelee kasvatettavan saattamista itsenäisyyteen, jossa kasvattaja ja kasvatettava voivat kohdata tasa-arvoisesti. (Värri 2004, 156 -159.)

Dialoginen kasvatus ei ole ylhäältä päin, vahvemman, enemmän taitoja tai valtaa omaavan määrittämien kasvatustavoitteiden mukaan tapahtuvaa kasvatusta. Arvovaltainen ja tehtäväkeskeinen kasvatuksellinen toiminta ei kuulu Värriin (2004, 156) mukaan dialogisen kasvatuksen ehtoihin, mutta totuutta, turvallisuutta ja luottamusta korostetaan. Dialogisessa kasvatuksessa yritetään huomioida molempien niin kasvattajan ja kasvatettavan menneisyys, tämä hetkinen tilanne ja idea tulevaisuudesta. (Värri, 2001, 21- 27.)

Dialoginen kasvatus antoi avaimia niin taiteen kun opetuksen tekemiseen. Ymmärsin, että voin olla tasavertaisessa tilanteessa muiden kanssa. Minun ei tarvitse omaksua vetäjän roolia vaan voimme yhdessä viedä asioita eteenpäin. Kohdatessa toisemme kaikki asiat voidaankin kohdata uudelleen, joko pitää hyvistä asioista kiinni tai puuttua korjattaviin seikkoihin.

Seuraavaksi esittelen ne performanssitekniikat, joiden avulla toteutin opetustapahtumat.

9. PERFORMATIIVISET TYÖKALUT OPETUKSESSA

Olen toteuttanut tutkimukseni kuusi opetustapahtumaa prosessinomaisena kehityskulkuna. Olen tehnyt opetustapahtumat vuorollaan ja kerännyt opinnäytteeni aineistoa. Näiden opetustapahtumien analysointi ovat tapahtuneet jälkeenpäin tarkastelemalla kuvataallenteita niistä, lukemalla kirjoittamaani aineistoa ja kirjoittamalla opinnäytettäni.

Opetustapahtumissa käyttämiäni performatiivisia työkaluja olen löytänyt tutkimalla omia aikaisempia performanssejani ja taiteellista työskentelyäni. Ne tavat, joilla olen itse tehnyt performanssia aikaisemmin ovat siirtynyt opetustapahtumiin. Varsinkin teoksen kaltaisissa opetustapahtumissa *Keväinen performanssi* ja *Tonttu nukkuu*, näen viitteitä omiin performansseihini. Omissa performansseissani tietyt ilmiöt toistuvat kuten opetustapahtumissani. Olen performansseissani vahvistanut performatiivista ilmaisua pukeutumisellani, äänтелеillä tai pysymällä hiljaa. Muita työkaluja kuten happeningin tekniikan ja toiseuden teeman, olen löytänyt performanssin historiaa tutkimalla. Käytössäni on ollut Richard Schechner (2006) *Performance studies. An Introduction*. teos, joka keskittyy juuri performanssin historiaan.

Performanssitaide sisältää visuaalisuuteen, toiminnallisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja, joista muodostuu selkeitä opetettavia asioita. Tilan, pukeutumisen ja puheen ja hiljaisuuden tekniikat löysin Anthony Howelin (2006) *The Analysis of Performance Art. A Guide to its Theory and Practise* kirjasta.

Kaikki opetustapahtumat perustuvat pedagogisen tilanteen muuntamiseen performatiiviseen suuntaan performanssitaiteen tekniikoilla. Myös pedagoginen ymmärrykseni ovat vaikuttaneet siihen miten olen valinnut performatiivisia työkaluja opetustapahtumista. Olen valinnut sellaisia työkaluja, jotka uskoin tukevan oppimista ja sopivan opetukseen.

Performanssit yleensä perustuvat useaan eri tekniikkaan ja niitä voi tarkastella monen tekniikan näkökulmasta. Performanssitaiteen laaja-alaisuus ja

monimuotoisuus tuottaa haasteita, välillä se voi esimerkiksi nojata enemmän kielelliseen ilmaisuun kuin toimintaan. Noukin tähän lukuun opetustapahtumistani performanssitekniikat, jotka olivat selkeitä ja yksinkertaisia ja opetusympäristöihin sopivia. Lisäksi niiden tuli olla sellaisia tekniikoita, jotka soveltuvat opetukseen ja ovat mahdollisia opetuksen arjessa. Tukenani tarkastelussa olen lisäksi käyttänyt omia free writing – metodikirjoituksia, muistioita ja päiväkirjamerkintöjä opetustilanteista.

Tarkastelen seuraavassa alaluvuissa kuutta performanssitaiteeseen liittyvää tekniikkaa ja työkalua, joita käytin osana kuvataiteenopetustani. Keskityn tekniikoihin, jotka liittyvät tilan käyttöön, fyysiseen ja verbaaliseen hiljaisuuteen, yllättävyyteen, toiseuteen eli muutokseen, pukeutumiseen ja happeningiin. Lisäksi pohdin performatiivisten hetkien vaikutuksia opetukseeni.

Tila

Performanssin yhtenä keskeisenä työkaluna on suunnitella osallistujien ja tekijöiden asettuminen tilaan, siis miettiä miten paikalla olijat ja tapahtumat sijoittuvat ja etenevät tilassa. Performanssitaide on paikkasidonnaista taidetta. Sederholmin(1998, 87) kirjoittama määritelmä paikkasidonnaisesta taiteesta (engl. site-specific art) kuvailee mielestäni täysin opetustapahtumiani. Tämä taidesuuntaus on suunniteltu tiettyihin tiloihin. Siinä taiteilija ottaa paikan historialliset, fyysiset, visuaaliset, sosiaaliset ja historialliset puolet huomioon. (Sederholm, 1998, 87.) Opetustapahtumia suunnitellessani toimin samoin ja taiteen tilana toimii opetusympäristö.

Lisäksi toimiminen tilassa: saapuminen, katselemisen tila, tilasta poistuminen ja miten osallistuja on muiden osallistujien kanssa samassa tilassa vaikuttavat taidekokemuksiin performanssitaiteessa. Nämä seikat ovat toki merkittäviä myös opetusympäristössä toimiessa.

Olen taiteilijana tehnyt performansseja tiloihin, joissa taide on keskiössä esim. museoihin, gallerioihin ja festivaalien tiloihin. Näissä tiloissa taiteelle on varattu

tyhjää tilaa, jonka taide voi täyttää. Tilan hiljaisuutta ja tyhjyyttä Howell (1999, 6) vertaa tyhjäksi maalaus pohjaksi. Hänen mukaansa samoin kuin maalaus maalataan valkoiselle maalaus pohjalle, niin hiljainen ja tyhjä tila on performanssin pohja. Ymmärrän, että tällainen valkoinen tyhjä tila löytyy juuri erityisistä taiteentiloista. Osa tapahtumistani tuntui olevan hankalia toteuttaa opetustiloihin, joissa tilat oli mietitty opetusta tukemaan. Tilat, joissa olen opettanut, eivät ole useinkaan olleet hiljaisia ja tyhjiä. Opetustiloissa on usein esillä jotain ja niihin on varastoitu tavaraa. Ne eivät ole hiljaisia, niihin kantautuu ääniä huoneen ulkopuoleltakin.

Opetustapahtuman tekeminen opetustiloihin vertautuu itselleni jo vedetyn maalauskerroksen päälle tehtyyn maalaukseen. Se mitä tilassa jo on, voi tulla osaksi tapahtumaa. Sen voi peittää omalla toiminnallaan tai ottaa osaksi tapahtumaa. Performatiivista tilaa voi luoda valaisulla tai tuomalla tilaan ääntä, kehon liikkeitä. Tilassa jo olevia elementtejä ei välttämättä täydy siirtää tai poistaa. Myös performanssin tapahtumat ja tekijän liikkuminen luovat tilaa. Howell (1999,176) vertaa performatiivista tilassa liikkumista piirtämiseksi, jossa liikkuminen jää katsojan mieleen viivoina. Hän kuvailee kuinka kulkeminen huoneen läpi kulmasta kulmaan voidaan nähdä diagonaalisenä viivana. Hän lisää, että tilat ovat kolmiulotteisia, joissa liikkuminen voi korostaa tilallisuutta: performanssissa voi kulkea vain seiniä pitkin tai koskettamatta lattiaan.

Hyvin monessa opetukseen liittyvissä tapahtumassa kuitenkin muutin opetustilan järjestystä. Siirsin tuoleja ja pöytiä. Toteutin tapahtumat mm. työpajamaisessa, kehämäisesti luodussa, erilliseen huoneeseen rakennetussa ja kahtia jaetussa tiloissa. Ensimmäiset opetustapahtumani olivat esityksen kaltaisia, ne alkoivat ja loppuivat selkeästi. Poistuminen tilasta ja tuleminen tilaan olivat merkkejä tapahtuman alulle ja lopulle. Tarvitsin tämän takia tilan, josta saapua esitykseen ja johon poistua. Seuraavaksi esittelin kolme esimerkkiä opetustapahtumissani käytetyistä tilaan liittyvistä järjestelyistä.

Unelmia linnun selästä työpajan opetustapahtumissa päiväasiakkaiden askartelu huoneessa keräännymme juttelemaan yhteiseen piiriin. Tapahtuma oli osa työpajaa, enkä ollut luonut opetustapahtumille tilanteesta poikkeavaa

luonnetta. Aloitin opetustapahtuman osion istuen yhdessä muiden kanssa piirin kehällä. Kaikki pystyivät seuraamaan toimintaani ja muovailemaan samanaikaisesti tilassa. Piirin keskelle hahmottui yhteinen tila, jossa kukaan ei ollut keskiössä. Koen piirin turvalliseksi ja tasa-arvoiseksi tilan luomisen keinoksi. Kaikilla oli samanlainen paikka tapahtumassa. Piiri on myös sitova. Jos joku poistuu tilasta, piirin kehä rikkoutuu. Halusin myös, että olemme kaikki lähellä toisiamme ja näimme toisemme esteettömästi. Tilan käytössä oli merkittävää opetustapahtuman sulautuminen muuhun opetukseen. Pysin siihen, että arkinen keskustelu ja performatiivinen puhe tapahtuivat samassa paikassa muun toiminnan kanssa. Opetustapahtumassa ei ole erillistä tapahtumatilaa ja toivoin että se helpottaisi oppilaiden osallistumista tapahtumaan. Varsinkin kun kyseessä oli liikuntarajoitteiset ikäihmiset.

Toisenlainen piiri toteutui *Keväisessä performanssissa*. Lattialla oli kankaita ja koristeita, katossa muovikukkia. Oppilaat istuivat kehässä lattialle asetettujen alustojen takana. Piirustusluokan tavallisesta istumajärjestyksestä poiketen sivuun asetellut tuolit ja pöydät vahvistivat tilanteen erikoisuutta. Kehän sisällä ja sen läheisyydessä kuvataideluokkaa oli lavastettu keväiseksi tilaksi. Tilaa loi myös cd:ltä soitettu lintujen ääni. Tila erottui vahvasti muusta opetusympäristöstä. Lapset ja aikuiset muodostivat performanssitilan minun ympärilläni. Opetustapahtuma alkoi kun saavuin keskiöön. Nyt huomion kohteena oli performanssin tekijä ja tapahtumat. Opetustapahtuman luonne oli selvästi performanssin kaltainen. Liikuin keskiössä, mutta poistuin välillä piirin ulkopuolelle. Liikkumiseni oppilaiden yli ja taakse laajensi opetustapahtuman tilaa. Kun otin kontaktia oppilaisiin lyhentämällä etäisyyttäni heihin, osallistin heidätkin tapahtumaan. Ratkaisin opetustapahtuman lopun poistumalla tilasta kokonaan. Tavoitteenani oli tehdä performanssinkaltainen opetustuokio, mutta jossa oppilaatkin voivat olla aktiivisia ja jossa he voivat tutustua keväiseen tekemiseen ja savityöskentelyyn.

Olin ennen performanssia ohjeistanut heitä muovailemaan savesta keväisiä asioita samalla kun katselivat. Oppilaiden keskittyminen omaan tekemiseen, muovailuun, oli osa performanssia.

Hämärän henki teoksessa loin tilan, jossa lapsi ja aikuispari tulivat katsomaan elävää asetelmaa parin huoneen läpi erilliseen huoneeseen. Tämä hämärä tila oli jaettu kahtia: katsomis- ja esitystilaan laittamalla huoneen puoleen väliin pöytä, jonka päällä nukuin. Huoneen ovi oli avoinna ja heillä oli mahdollisuus poistua samaa reittiä esitystilasta takaisin opetustilaan. Halusin käyttää reittiä niin, että oppilaat tekivät kokemuksellisen matkan tilaan, jossa katselemisen ja osallistumisen tilat olivat turvallisia ja selkeitä. Tavoittelin tilaan jouluvalaistuksella ja sommittelulla tilateosta, jossa oli Simbergin maalauksen tuntua. Olin ohjeistanut heitä tapahtuman alussa miten tulla tilaan, mitä tilassa voi tehdä. Heillä oli mahdollisuus koskea asetelmaan, kun he ottivat paperikäärön korista. Halusin vaikuttaa siihen, että kokemus olisi intiimi, matkalle; tilaan pääsi vain pari kerrallaan. Itse asetelman tapahtumat olivat olemattomat, joten tilaan tulijoiden liikkuminen ja katseleminen olivat tilan aktiivisimpia osia.

Monessa opetustapahtumassa pyrin ympäristönomaiseen esitykseen heidän omassa ympäristössään. Hannula (2011,75) kuvaa ympäristönomaista esitystä teatterihistorioitsija Arnold Aronson mukaisesti elettyinä ympäristönä, jossa esitys ympäröi katsojan. Katsojan ottaman konkreettisen paikan ja eläytymisen avulla saavutettu kokemus muodostavat yhden kokonaisuuden. Esityksessä katsoja ja esittäjä ovat yhteisessä paikassa. Hän lisää, että osapuolien läheisyys samanaikaisesti korostaa ja jakaa asemia ja tehtäviä.

Performatiivista tilaa luomalla oppilaiden opetusympäristöön pyrin tarjoamaan muutoksia heidän ympäristössään. Uskon, että joissakin tapauksissa tuttuun ympäristöön tuodut opetuksesta poikkeavat elementit ja toiminnot vaikuttivat että opetusympäristö nähtiin uudella tavalla. Tilaa tarkasteltiin ja tapahtumia huomioitiin erityisesti toisenlaisesta näkökulmasta kuin on totuttu. Tilan uudelleen järjestäminen voi edesauttaa, että muutamme toimiamme ja vuorovaikutustapojamme: mietimme mihin istumme ja ketä katsomme. Opetustapahtuman tilat voivat toimia myös yleisön näyttämönä. Yleisön tilaa ja liikkumista voi rajoittaa ja heidät voidaan sijoittaa erityisellä tavalla. Näin suunnataan huomio yleisöön ja he tulevat osaksi esitystä.

Usein opetukselle on varattu vain yksi tila, joten kahden tilan mahdollinen yhtäaikainen käyttö on harvinaista. Oppilaiden siirtäminen toiseen tilaan katsomaan ja osallistumaan opetustapahtumaan on aikaa vievää. Käytinkin opetustapahtumissani varastoja, taukokuoneita ja käytäviä. Sekä pukuhuoneena ja paikkana, jossa valmistauduin tai rauhoituin.

Vain yhden opetustapahtuman toteutimme opetustilojen (luokan, työpajan) ulkopuolella. Opettaja Saara Hiljander halusi antaa oppilaille mahdollisuuden tutustua koulun lähikirjastoon. Hän toivoi, että oppilaat omaksuvat sen paikkana kerätä ja kartuttaa tietoa. *Entresse* kirjastossa oli esillä myös taidetta ja kulttuuria. Päätimme yhdistää vierailun kirjastoon ja taiteen työpajan. Kirjaston tilat toimivat meille työpajana sekä taidenäyttelynä. *Puhekuplat* sai työtilakseen kirjaston luentoluokan. Koulun ulkopuolinen ympäristö voi toimia virikkeenä toimia ja esittää taidetta. Yleisökin eroaa koulun melko rajatusta yleisöstä. Koulussa ja luokissa usein käy vain ne ihmiset, joilla on sinne asiaa: oppilaat, opettajat ja oppilaiden vanhemmat. Itse *Puhekuplat* happening tapahtui monissa erilaisissa avoimissa tiloissa: kirjastossa, kadulla ja kauppakeskuksessa. Ryhmänä kulkenut puheakuplien joukko liikkui ja otti tilaa Espoon keskuksessa. Ryhmä itsessään jo muodosti tilan, muista paikalla olijoista erottuvan ryhmän, johon oppilaat kuuluivat. Ihmiset pysähtyivät katsomaan meitä ja antoivat meille tilaa, kun menimme rullaportaissa ylös ja kävelimme ylikulkusillalla. Koin arvokkaaksi sen, että oppilaat itse ottivat koulun ulkopuolisia tiloja käyttöönsä ja saivat teoksensa esille. He pystyivät oppimaan ja näyttämään osaamistaan koulun ulkopuolellakin.

Pohdin, että ns. taiteelle tarkoitetuissa tiloissa esim. taidemuseossa tai galleriassa koettu performanssiosuus voi tuntua kotoisammalta ja hyväksyttävämmältä, koska se tapahtuu siellä, missä nykytaidetta olemme tottuneet näkemään. Lisäksi siihen voidaan pitää etäisyyttä eikä se muodostu kenenkään omaksi tilaksi. Performanssiin osallistuminen voi olla helpompaa, kun se tapahtuu siellä missä taide on arkipäivää. Tapahtuma jää museoon eikä tule osaksi oppilaiden arkea oppilaiden omissa tiloissa. Mutta tässä

opinnäytteessäni ei päässyt kokemaan yhtään opetustapahtumaa taiteelle varatuissa tiloissa.

Puhe ja hiljaisuus

Äänet luovat tilaa. Hyvin nopeasti voidaan vaikuttaa tilakokemukseen puheella tai musiikilla. Tuomalla opetusympäristöön kuulumattomia ääniä esim. vierasta kieltä tai luonnon ääniä luodaan erityinen tilallinen tunnelma. Monet performatiiviset teokset sisältävät hiljaisuutta ja liikkumattomuutta. Nämä voidaan liittää myös tapahtumattomuuteen tai pysäytyskuvan kaltaisuuteen. Howellin (1999, 1) mukaan hiljaisuus voi olla olotila: läsnäoloa vahvistava, poissaoloa tai muutosta alleviivaava. Tämä olotila voi korostaa tapahtumaa: olla sen alku, loppu tai osa sitä. Käytin opetustapahtumissa hiljaisuutta. Huomasin (muistio 8.11.13) opetuskokeiluissani, että hiljaisuudella pystyn ohjaamaan oppilaat kiinnittämään huomion tekemiseen. He keskittyivät muihin asioihin ja muut aistit vahvistuivat esim. näköaisti. Näennäinen tapahtumattomuus voi alleviivata oppilaalle tilanteen erityisyyttä ja siten ohjata oppilasta itsenäiseen tiedon yhdistelyyn. Aloitan usein performanssiteokseni keskittyneellä hiljaisuudella kuten opettajanakin ollessani. Odotan luokan edessä opetustilan hiljentymistä oppitunnin alussa. Seison hiljaa liikkumatta ennen performanssia ja annan hiljaisuuden laskeutua tilaan eli annan katselijoiden kiinnittää huomion tapahtumaan. Hiljaisuudella pystyn tuomaan opetukseeni jännitettä. Puheen ja äänien tauot rytmittävät opetusta. Esimerkiksi en esitellessäni tekniikkaa tue toimintaani puheella tai selosta mitä teen. Annan katselemiselle tilaa hiljaisuudella.

Kirjoitin opettajapäiväkirjassani (30.10.13) kuinka koin, että selittävä ja aukaiseva puhe olisi rikkonut performanssi teokseni jännitteen. Olen omaksunut tietyt puhetyylit sekä taiteen kontekstissa että opetustilanteissa. En usein puhu performansseissani. Kun olen puhunut, se on ollut runollista teokseen liittyvää tai kontaktihakuista ohjausta tai rupattelua. Runollisella tarkoitan lyhyitä

lauseita, toistoja ja irrationaalisuutta. Opettajan puheeni liittyy usein tietoon, neuvontaan, ohjeistukseen, tutustumiseen ja ajan käyttöön.

Puheessa esiintyvät vaihdokset: äänen voimakkuuden, nopeuden ja taukojen vaihtelut voivat vahvistaa roolin vaihtumista. Tarkastelen *Unelmia linnun selästä* opetustapahtumaa, jossa aiheenamme oli paikkoihin liittyvät unelmat. Kerroin heille omista unelmistani: mustikoista ja jalkakylvystä. Lausuin harvaksen pelkistettyjä lauseita omaan tarinaani kertoen. Lauseiden välillä pidin normaalista puheesta eroavaa hiljaisuutta ja toistin itseäni. Työpajassa vetäjän toimessa puhun enemmän ja pyrin selventämään sanomaani erilaisin lausein ja vertauskuvin.

Hiljaisuus on aina esitettyä, muistuttaa Howell (1999, 6). Se on siis harkittua ja fyysisesti suoritettua. Olen pohtinut, että hiljaisuudella opettaja voi keskittää opetuksen johonkin toisen toimintaan vaikka katselemiseen tai toimintaan. Käytin opetustapahtumissa tekniikkaa, jossa en osallistunut samaan keskusteluun mihin oppilaat olivat keskittyneet. Pyrin siihen, että poistuin opettajan roolista teoksen tekijän, performanssitaiteilijan rooliin. *Unelmia linnun selästä* muutin toimintaani niin, etten vetänyt oppilaiden ja minun keskustelua piirissä. Olin passiivinen suhteessa muuhun puheeseen ja en vastannut, vaikka minulta kyseltiin tekemisestäni. Muistiossani (8.11.13) kirjoitin siitä kuinka huomion, että oppilaat ottivat vastuuta tilanteesta ja yhdessä päättelivät mitä minä teen. En ollut opastamassa heitä. En vastannut minulle esitettyihin kysymyksiini mitä sinä nyt teet? Miksi sinä tätä teet? Mielestäni kokemuksesta tuli oppilaiden yhteinen. Opettaja ei ollut mukana sanallisesti ja he vastasivat toinen toistensa kysymyksiin. Koen, että oppilaat aktivoituivat tarkastelemaan, mitä pitää tehdä ja ohjasivat toinen toistaan siinä hetkessä. Opettaja usein johtaa puhetta, kysyy, antaa puheenvuoroja ja tietää vastauksia. Halusin vaikuttaa tapaan, jolla ohjeita tai neuvoja annetaan ryhmälle ja lisätä keskustelua oppilaiden kesken. Toivoin, että puheeni vaikuttaisi siihen mistä puhuisimme piirissä.

En ollut avannut oppilailleni, päiväasiakkaille, teostani tunnin alussa, enkä sen jälkeen. Paikalla oli toinen opettaja. Suurin osa päiväasiakkaista sairastaa

muistisairauksia, joten yleisesti kävimme läpi mitä teemme nyt ja olemme tehneet viime kerralla. Muistuttaminen oli osa työpajaa. Mutta emme jutelleet oppilaittain omista kokemuksista edellisen kerran tapahtumista. Osalla oli liian vaikeaa muistaa, mitä on tapahtunut lähipäivinä.

Howellin (1999, 4) mukaan performansseissa esiintyvä fyysinen hiljaisuus liittävät performanssin kuvataiteeseen ja kuvanveistoon. Ymmärrän sen samanlaisena kehollisena äänettömyytenä ja liikkumattomuutena, mikä on perinteisesti liitetty kuvaan ja veistoksiin. Performanssitaiteen äänettömistä teoksista mallina ovat teokset, joita kutsutaan eläviksi maalauksiksi tai veistoksiksi (engl. live painting/sculpture). Näissä performanssitaitelija on paikallaan ja vaiti kuten patsas - luoden pysäytyskuvamaisen tilan. Alaistar McLennanin 8 tunnista 144 tuntiin kestävässä performansseissa toteutuu samanaikaisesti elävä taiteilija ja esittävä teos (Hunter, 2003, 181- 182). Hänen teoksissaan hänen hahmonsakin samanaikaisesti on ihminen ja ihmishahmoa esittävä. Performansseissaan hän yleensä liikkuu niin hiljaa, että sitä on vaikea tarkastella liikkumiseksi tai hän istuu pitkiä aikoja paikoillaan. Hän näyttää olevan liikkumaton ja äänetön patsas. Lähemmin tarkasteltuna ympäristön äänet ja pienetkin liikkahdukset korostuvat rinnastettuna hiljaisuuteen. *Tonttu nukkuu* teoksessani opetustyökalunani oli pysähtynyt keho, kuten McLennanin teoksissa on. Opetustapahtuman puhumattomuus ja liikkumattomuus voivat korostaa paikallaolijoiden kehollisuutta. Se mitä katsoja tekee, hänen liikkeensä ja kehonsa äänet korostuvat. Vaatteiden hankauksen ja hengityksen voi kuulla hiljaisessa tilassa. Tapahtuma ohjasi myös oppilaan omaan keholliseen kokemukseen: miltä tuntui matka katsomaan kahvihuoneen asetelmaa, asetelman hahmottaminen, ohjeiden ottaminen sekä paluumatka. Oppilaan performatiivinen kokemus oli alustus seuraavaan saviteokseen. Tavoitteenani oli, että katselijat kokemuksen auttamina voivat samaistua nukkuvaan hahmoon. Sekä muistella miltä hahmo näyttää peiton alla, kun muovailevat savesta hahmon samanlaisessa asennossa ohjeiden mukaan.

Yllätykset ja epäjohdonmukaiset tapahtumat

Hämärän henki oli yllätys oppilaille, en ollut kertonut opetustapahtumasta heille etukäteen. Performanssille (Howell 1999, 80) on luonteenomaista yllätyksen ja ennalta-arvaamattoman yhdistäminen epäjohdonmukaisuuteen. *Unelmia linnun selästä* käytin tätä tekniikkaa. Howell (s.72) esittelee epäjohdonmukaisuuden toistolle vastakohtaisena yksittäisenä tekona, joka eroaa tavanomaisesta toiminnasta. Hänen (s.76) mukaansa epäjohdonmukaisuus performanssiteoksessa hyödyntää tuntematonta ja vierasta, joilla pystyy luomaan jotain erityistä aikaan sitoutuvaa. Odottamattomat tilanteet voivat tehdä opetuksestakin erityisen tapahtuman. Ne toki voivat olla niin myönteisiä tai kielteisiä tapahtumia, mutta niissä näkemykseni mukaan voi olla tilaisuus muutokselle. Ne voivat vaikuttaa esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Seuraavaksi esittelen kaksi esimerkkiä opetustapahtumistani. *Puhekuplia* opetustapahtuman jälkeen ehdotin oppilaille yllätyksenä tulleen performatiivisen tapahtuman. Olin ihmeissäni kuinka helposti koululaiset lähtivät ideaani kävellä kulkueena teokset käsissä *Global Cafe* galleriaan. Koin, että itsekin yllätyin oppilaiden myönteisestä suhtautumisesta. Tässä tapauksessa me, oppilaat ja minä, molemmat ylitimme minun ennakoasenteeni. *Unelmia linnun selästä* piirissä toimintani poikkesi muiden toiminnasta, keskustelun aikana pyörittelin käsissäni muotoja muovailuvahasta. En alustanut toimintaani. Seuraava opettajapäiväkirjaan kirjaamani tapahtuma työpajasta selventää, kuinka poikkeava toimintani herätti uteliaisuutta ja kysymyksiä piirissä.

Pikku hiljaa aloin muovailulla keskustelun lomassa sinisiä helmiä ja sijoittelin ne lattialle. P. kertoi kuinka inhoaa hevosmuurahaisia ja jos niitä näkyi mustikkamättäillä sinne sai jäädä mustikat. Viimeistelin viimeiset siniset helmet ja P. sanoi ettei hän ainakaan tuosta ymmärrä mitään. U. sanoi että se on puu ja lehdet eivät ole vielä valmiita. Otin käteeni turkoosin muovailuvahan ja pyörittelin käsieni välissä nauhan. Tein maahan siitä renkaan. Sanoin ääneen että toivoisin että pääsisin mustikoita keräämään että olisi ihana mennä metsään ja olla vain. Seuraavaksi sanoin että olisi

ihana saada jalkakylpy illalla ja hierontakin. Nostin punasukkaisen jalkani kehän sisälle. U. kysyi kenelle sinä näitä toiveita kerrot.

Yllätyksellisyys voi toimia kuten ns. "ice- breaker" (jäänmurtaja) harjoitteet. Niitä käytetään yleisesti opetuksissa esim. ensimmäisillä opetuskerroilla kun tutustutaan opettajaan ja oppilaisiin. Ne ovat jännityksen ja pelon lievittäjinä toimivia leikkejä ja tekoja.

Päiväkirjassani (17.1.14) pohdin, mitä tapahtuisi jos opetustapahtumistani tulisi osaksi opettamisen arkea. Oppilaille rutiinini luovat kuvaa siitä minkälainen opettajana olen, miten opetan ja minkälaisia vastauksia löydän pedagogisiin kysymyksiin. Oppilaille suunnitellut yllättävät opetustapahtumat voivat muuttua tavakseni ja menettää tehonsa. Yllätyksellisyys vaatii vastapariksi pedagogisen toiston ja opetuksessa vakiintuneet käytännöt. Opetukseen luotujen sääntöjen, tapojen, tottumusten ja rutiinin avulla yllätyksellisyyskin voi toimia.

Todellisuuden tutkimuskeskuksen kirjassa *Kokeva keho* Tuomas Laitinen (2011, 43) pohtii esityksien sääntöjä. Esityksissä on aina oma säännöstönsä ja jota kunnioittamalla esitykset toteutuvat. Taiteilija luo teoksia, jotka perustuvat tiettyihin kuvioihin ja periaatteisiin. Katselijat noudattavat sääntöjä eli mahdollistavat teoksen toteutumisen. Säännösten rikkomiseen liittyvä pelko ylläpitää taiteilijan ja katsojan välistä kahtiajakoa. (Laitinen, 2011, 43.) Näin tapahtuu myös opetuksessa ja performansseissa. Mukana on myös kunnioitusta. Sääntöjen noudattaminen niin opetuksessa ja taiteessa mahdollistaa opettajan/taiteilija toiminnan. Heille ikään kuin suodaan työrauha.

Pohdin, että epäjohdonmukaiset tilanteet opetuksessa voivat herättää kielteisiäkin asioita: epäluottamusta, sekaannusta ja epävarmuutta. Yllättäväksi opetustapahtumat voidaan nähdä myös valtaa sisältävinä tapahtumana. Sellaisena tilanteena, jossa oppilaan reaktioita, kokemuksia ja tunteita hyödynnetään opettajan luomassa tilanteessa. Opettamisessa on tärkeää luottamus, niin opettajan, oppilaan ja itse opetuksen kesken. Oppilaan tulee tietää kuka opettaa ja millä keinoin. Tunne turvallisuudesta oppimistilanteissa vaikuttaa merkittävästi oppimiseen (Raina & Haapaniemi, 2007, 103).

Kokemukseni mukaan opetus häiriintyy kun liian useasti oppilaat/opettaja toimivat käytännöistä poiketen ja sääntöjä kokeilen. Silloin ei synny rutiinia oppimiseen ja opetuksen arkea, joka luo turvallisuutta. Koen, että yllättävät opetustapahtumat ovat mahdollisuuksia luottaa oppilaaseen ja arvostaa häntä osallistujana ja mahdollistaja. Kun opettaja on tekemässä opetustapahtumaa, hän ei ole varsinaisesti neuvomassa tai valvomassa. ”Toivoisin, että yllättävä roolien vaihto voisi antaa oppilaalle aseman, jossa hän saa itse yhdistellä ja laittaa palasia järjestykseen, jospa hän löytäisi jotain omaa.” (päiväkirja 17.01.14). Opetustapahtumissa oppilaan tai oppilasryhmän rooli yksilöllisesti kokevana, tietoa yhdistelevänä ja vastuullisesti toimivana osallistujana harjaantuu.

Pukeutuminen

Performansseissani olen yleisön edessä tai ympäröimänä. Performanssissa mietin tarkkaan, miten minut nähdään. Käyn katsomassa paikkoja, joissa oletan yleisön olevan. Panostan siihen, miten olen visuaalisena osatekijänä läsnä. Performansseja tehdessäni en unohda, että olen katseen alaisena. Performanssissa taide tapahtuu minun tekojeni ja kehoni avulla. Keskitän huomioni itseeni, koska niissä tilanteissa taiteen tapahtuminen minun tekemiseni avulla, on keskeisintä. Teoksissani en kuitenkaan edusta minua, vaan olen osatekijä teoksessani.

Performanssitaide kuuluu läheisesti käsitetaiteeseen, jossa taiteilija pyrkii havainnoimaan jo olevaa ja löytämään ympäriltään tarpeiston ilmaistakseen esteettistä ajatteluaan. Käsitetaiteilijoille yksi tärkeimmistä elementeistä on keho ja kehon toiminnot. Heille taiteessa vaihteellisuus ja jo olemassa olevan paljastuminen ovat merkityksellisiä. (Carlson, 2004, 158- 159.)

Koen *Väri-läiskäinen* teoksessani olevan käsitetaiteen piirteitä. Siinä teoksessa tartuin siihen mitä teen päivittäin: pukeutuminen ja mikä minulle on läheistä: keho. Viiden päivän teos oli prosessinomainen ja keskittyi siihen, miten värillisellä pukeutumisella ilmaisen itseäni työssäni, kuvataiteen opetuksessa. Yleensä pukeutumiseni opetuksessa perustuu asujen käytännöllisyyteen ja

katsottavuuteen: työasussani on hyvä työskennellä ja mukava katsella. Opettajanhommissani haluan olla värikäs ja huoliteltu. Ajattelen että se kuvastaa, miten nautin väreistä ja miellän ne tärkeiksi elementeiksi osana elämää. Värit ovat osa itseilmaisuani. Siisteys on taas kunnioitusta ympäristöäni ja itseäni kohtaan. Opettaessani unohdan usein, että minua katsellaan, niin paljon opettaminen sisältää toimintaa, käytännöllistämistä ja työskentelyn ohjausta. Keskityn oppilaisiin: heidän oppimiseen ja opettamiseensa.

Howell (1999, 24) korostaa, että performanssien asuvalinnat perustuisivat pohdintoihin miksi pukeutuu valitsemiinsa asuihin ja miten niitä käyttää. Performatiivisia työkaluja hyödyntävään opetukseen liittyvien asuvalintojen tulisi olla myös merkityksellisiä ja toiminnallisia. Otan esille seuraavaksi kaksi opetustapahtumaa esimerkiksi. *Väriläiskäinen* teoksessa puin viiden päivän ajan päivittäin yhteen värisävyyn. Olin miettinyt valmiiksi vaatteet: maanantaina vihreä väri, tiistaina punainen, keskiviikkona ruskea, torstaina oranssi ja perjantaina vihreä. En kertonut oppilaille toiminnastani. Pukeutumiseni opetukseen liittyvän teeman mukaan oli minulle uutta. Muutin kuvataideopettajan työni rutiineja, toin työt omalle vaatekaapilleni. Tavoitteenani oli herkistää itsenikin teemaan ja huomiomaan värit. Ajattelin, että pukeutumalla yhteen värisävyyn osa oppilaista kiinnittäisi huomionsa ympärillä oleviin väreihin ja voisin käyttää omaa pukeutumistani mallina. Oppilaat eivät kommentoineet pukeutumistani, enkä usko, että värilliset asuni olivat heille yllätys. Pohdin, että korostamalla omaa tyyliäni pukeutumisessa, esitin itseäni korostetusti. Pukeutumisella tulemme joksikin, puolustamme itseämme ja herätämme toisten kiinnostuksen itseemme (Howell, 1999, 15). Pukeutumisen mahdollistama performatiivisuus toimi väylänä tiedon jakamiseen ja oppimiseen. Mietin, että ei ole yleisestikään varmaankaan poikkeavaa, että taideopettaja pukeutuu teemaan sopivasti. Vaikka en saanut kommentteja pukeutumista oppilailta, sai oma paneutumiseni asujeni väriin huomioimaan kehollisuuteni opettamistilanteessa. Arvion, että kehollisuus aktivoi minut sitoutumaan opetukseen kokonaisvaltaisesti ja olemaan läsnä mielen ja kehon voimin opetuksessa. Pukeutumalla teemallisesti asetuin oppimisen ja

opettamisen tilaan jo kotona. Oma keskittymiseni siihen miltä näytän, rentoutti minun suhtautumistani esillä oloon opetustehtävissä.

Toisena esimerkkinä pukeutumiseen liittyvästä performatiivisesta opetuskokeilusta on taide-essuksi nimeämäni työvaate. Mietin syksyllä 2013 tehdessäni *Kahvit Koskelassa* –teosta, miten tuntisin itseni tasaveroiseksi toimijaksi sairaalan työyhteisössä. Harjoittelun alussa koin itseni näkymättömäksi. Aasukkailla oli omat vaatteet päällään. Useimmalla sairaalan henkilökunnan jäsenellä oli jonkinlainen työvaate. Halusin kuitenkin erottua asukkaista ja henkilökunnasta. Omissa vaatteissa näytin itseltäni: kuvataidekasvatuksen oppilaalta. Purin tuntojani free writing (27.09.13) kirjoituksessani essusta näin: ”En tuntisi itseäni niin alastomaksi, se olisi jotain heidän ja minun välissä.” Ajattelin, että perinteinen työessu voisi toimia hyvin työvaatteenani. Muokkasin valmiista essusta itselleni työasun, jossa oli helmiä, perhosia ja pitsiä. ”Halusin, että essu toisi osastolle visuaalista nautintoa, olisi kaunis ja miellyttävä katsella. Jotain jota saa katsella ja ihailla... Jotain kaunista, en oikein nähnyt siellä kauniisti puettuja asukkaita.” (free writing, 27.09.13). Koin, että essu oli tietynlainen huomioasu, jonka tehtävänä on kiinnittää huomio toimintaani ja arvoihini osastolla. Puin essun omien vaatteiden päälle ja tunsin kuinka se suojasi yksityisyyttäni. En ollut osaston asukas, hoitohenkilökuntaa vaan taidetyöpajojen työntekijä (free writing 14.11.13). Ajattelin, että essu toimi myös kehotaitteena, teoksena päälläni. Olin vanhusten osastolla tunnistettava essussani. Essuuni toimi performatiivisena elementtinä osastolla. Koskelassa essusta tuli vahva osa pedagogista toimintaani. ”... (essu) se on auttanut minua tekemään työni. Sekä antamaan tarpeeksi roolia, että erotun asukkaita ja muista työntekijöistä.” (14.11.2013 Free writing). Essun pukeminen herkisti minua läsnäoloon ja auttoi keskittymään – miten olen paikalla juuri tässä ajassa ja paikassa, mielessä ja kehossa. Siitä kertoo myös vahva hallitsematon tunne kun yhtenä kertana unohdin essun kotiin vierailullani Koskelassa. ”Olin paniikissa, mutta ajattelin, että nyt tiedän miltä tuntuu kun olen ilman essun tuomaa turvaa ja roolitusta.” (4.11.13 Free writing).

Howell (1999, 15) jakaa pukeutumisen performanssissa kolmenlaiseen toimintaan: pukeutumalla irvokkaasti yritämme pukeutumisella jäljitellä jotain jota emme ole. Naamioitumalla yritämme sulautua johonkin jo olevaan. Poikkeavalla pukeutumisella osallistumme johonkin isompaan kokonaisuuteen. Tunnistan oman toimintani Koskelassa hänen listaamasta kolmesta näkökulmasta. Työvaatteen pukemalla olin osa keskuksen henkilökuntaa. Essun tyyli ja liioiteltu koristeellisuus kuitenkin erotti minut Koskelan vanhustenkeskuksen asukkaista ja työntekijöistä. Essun vahva visuaalisuus ja keuhollisuus liittivät minut taiteen piiriin. Kuuluin taidetyöläisten ryhmään Koskelan ulkopuolelle, jossa esteettisyys ja käden taidot ovat tärkeitä. ”Ymmärrän nyt paremmin minkä paketin kanssa tulen osastolle, olen taidetyöläinen, essuni on työasuni.”(10.10.13 Free writing,)

Molemmissa opetustapahtumissa koin pukeutumisen itselleni hyvänä pedagogisena välineenä. Yhteen väriin pukeutuminen, essun tekeminen ja pukeminen toimivat visuaalisena ja tiedollisina elementteinä itselleni. Oppilaillani ei ollut mahdollisuutta ilmaista itseään tämänkaltaisella toiminnalla. Mietin että performatiivinen pukeutuminen voi vahvistaa yhteisöllisyyttä. *Väriäiskäinen* kurssiin olisi voinut lisätä lasten kanssa yhdessä pukeutumiseen liittyvän teemapäivän ja *Kahvit Koskelassa* olisimme voineet tehdä jotain päälle puettavaa.

Toiseus- missä opettaja on?



Noitaope. 2013. Kuva: Elina Hartzell

Muutokset opettajan äänen käytössä ja pukeutumisessa ovat ulkoisesti selvästi havaittavissa. Opettaja voi liikkua tai käyttää tilaa opetustilanteista poikkeavalla tavalla. Opetustapahtumissa opettaja voi muuntautua ottamalla tietyn asenteen opetukseen esim. olemalla passiivinen. Näistä tekniikoista kirjoitin aiemmissa kohdissa. Nämä kaikki keinot voidaan niputta yhteen tekniikkaan: muuntuminen toiseksi. Siis rinnastutaan toiseen, muuntaudutaan toiseksi tai esitetään toiseutta. Monessa opetustapahtumassani otin opettajan tavastani eroavan tavan näyttää, olla tai toimia opetusympäristössä. Tässä esittelen *Keväisessä performanssissa* ottamani noidan roolin, joka liittyi työpajan teemaan. Noidan roolini rakentui vaatetuksesta, liikkeistä tilassa ja suhteesta oppilaisiin. Tapahtumaa seuraamassa ollut kuvataideopettaja Kirsi Saloheimo (10.3.2013) kuvasi tuntia näin.

(Kello 12.27) Elina saapuu paikalle vihreässä pitkässä mekossa, ja alkaa jakaa pääsiäismunia eripuolille näyttämöä, luuttuaa lattiaa, tiputtelee kukkia. Nyt Elina ei puhu kuten tavallisesti "open roolissa".

Pikkutyttö kysyy: Mihin ope meni, mitä se siivoo? Laittaa nuo munat tuonne, sanoo sama pikkutyttö kun Elina tekee erilaisia pesiä linnuille ja munille. Elina laittaa myös sinisiä jääpaloja astiaan sulamaan ja kaataa päälle keltaista vettä.

*Ryhmä muokkaa savea rauhallisesti ja tekee omia pieniä savimuovailujaan.
Osallistujat katselevat samalla hieman sivusilmällä mitä Elina tekee
"pääsiäiskeskustuksessaan".*

Tapiolassa muunnuin Hugo Simbergin maalauksen *Tonttukuningas nukkuu* innoittamana nukkuvaksi hahmoksi. Nukkuvana hahmona vuorovaikutukseni oppilaiden kanssa perustui katselemiseen ja samassa tilassa olemiseen.

Mirja Hiltunen (2009,264) näkee performatiivisuuden mahdollisuutena toiston ja parodian avulla purkaa valtarakennelmia ja luoda tilaa toisenlaisille näkemyksille ja toiminnoille. Koen, että *Tonttu nukkuu* teoksessa oli parodinen sävy. Muuntautuminen mahdollistaa oman roolin tai aseman kyseenalaistamisen performanssitaiteen avulla. Suurin osa oppilaistani on ollut lapsia ja olen suunnitellut opetustapahtumat heille sopiviksi. Marjatta Saarnivaara ja Juha Varto (2000, 43) kirjoittavat artikkelissaan *Taidekasvatus ansana* kasvatuksen taustalla olevasta kasvattajan vallankäytöstä ja halusta hallita lapsen kasvua. Kasvattajalla on perinteisesti ollut valtaa luokitella tietoa ja kesyttää lapsen villiä puolta. Villi puoli lähentelee aistillista epävakaa tapaa tutkia maailmaa. He miettivät nykytaiteen mahdollisuuksia keinuttaa perinteisen kaikkitietävän kasvattajan asemaa ja luoda tilanne, jossa kasvattaja ei ole tietävämpi, vaan he yhdessä oppilaan kanssa voivat ihmetellä taidetta ja kokea yhdessä. Ajattelen ,että muuntautumiseni luokkahuoneessa voi näyttäytyä juuri lapsen tai villi ihmisen/aikuisen käytökseksi. Olin vallaton, jolla on valta ja asemaa muuttua ja pelleillä rooleilla. Leikin kuvataideopetuksella. Pohdin näiden kokeilun aikana, mitä kaikkea opetukseni voi sisältää. Molemmissa opetustapahtumissa painotin leikkimielisyyttä ja huumoria. Osallistin paikallaolijat opetuksen ilmapiiriin, joka erosi tavallisesta tyylistäni. Muuttuessani toiseksi annoin myös luvan itselleni toimia toisin. En opettanut tai ohjannut oppilaitani vaan tein heille visuaalisia temppuja. Garoian (1999, 31) mukaan sellaisessa opetuksessa, joka käyttää performanssia osana pedagogiikkaa, on lasten mahdollista löytää väylä kokeelliselle ja tutkivalle tekemiselle. Hän lisää, että se voi kyseenalaistaa opettamisen ja opetuksen rutiineja. Mielestäni opetustapahtumissa opettajakin pystyy olemaan tottelematon ja hullutteleva.

Kallio-Tavin (2013, 86) kuvailee, kuinka omasta ammatillisesta roolista ja mukavuusalueesta poikkeaminen herkistää toimimaan vapaammin tilanteen vaatimusten suhteen. Pohdin asiaa näin free writing kirjoituksessani. "Minun tilana, oliko se eräänlaista esimerkillisyyttä, tällainen opettaja voi olla teidän edessä ja ehkä tekin voitte olla näin? Saa epäonnistua ja antaa mielikuvitukselle mahdollisuus." (free writing, 12.3.13.) Esiintymällä luokkahuoneessa vapaudun opettajan roolista, auktoriteetin ja tietäjän asemasta ja annoin heille toisenlaisen mallin. Yllättävät roolin vaihdokset voivat antaa oppilaille aseman, jossa he voivat itse yhdistellä ja laittaa asioita uuteen järjestykseen (free writing, 17.1.14.). Pohdin, että oppilaillakin tulisi olla mahdollisuus toimia samoin. Eli heillä tulisi olla samanlainen liikkumavara kuin opettajalla on, tilaa muuttua oppilaasta performatiiviseksi toimijaksi.

Nämä muuntautumiset toiseksi voidaan nähdä myös sooloperformanssien kaltaisina tapahtumina, joissa keskiössä on tekijä. Opetustapahtumat kyseenalaistavat, kuka on tapahtuman takana. Kun opettaja toteuttaa opetustapahtumaa, läsnä on samanaikaisesti taiteen tekijä ja teos /opettaja ja opettaminen/ ihminen ja elämä. Monet performanssitäiteilijät löytävät materiaalinsa läheltä itseään. He käyttävät teoksissaan kehoaan ja mieltään sekä omia luonnoksiaan ja kokemuksiaan. Performanssitutkija Richard Schechnerin (2006, 162) mukaan performanssiteessä varsinkin kertaluontoiset sooloperformanssit ovat tulkittu identiteetin tutkielmina siitä, kuka teosta tekee. Performansseissa on nähty tapahtuvan ja paljastuvan jotain alkuperäistä. 1960-70 luvulla performanssitäiteilijä ja feministi Carol Hanisch toi esille kirjoituksissaan ja teoksissaan ajatuksen, että henkilökohtainen on poliittista. (Schechner, 2006, 158.). Hyvin monet aiheeni performanssiteoksiini ovat tulleet oman historiani ja lähisukuni historiallisten tapahtumien tutkimisesta performanssiteen avulla.

Taiteen tohtori Mark Ward (2008) kirjoittaa teoksistani näin:

Elina Hartzell tutkii tallentamisen, muistamisen ja dokumentaation poetiikkaa ja poeettisuutta. Paljastamisen nautinnon ja kätkemisen mysteerin välitilassa tapahtumissa esityksissä näyttäytyy toisaalta teoksen ja tekijän historiallisen minän taustalla olevat motiivit ja aiheet, toisaalta esteettisen objektin tuottamisen nautinto.

Se, mitä valintoja teemme tai voimme tehdä opetuksessa, oppiessa tai performansseissa tai muualla elämässä aukaisee kysymyksiä vallasta, valinnoista ja vapaudesta. Vaikka opettaja muuntautuu tai ottaa toisenlaisen aseman tai roolin, ei hän täysin pysty irtautumaan muista rooleista vaikka opettajuudesta tai äitiydestä. Hänestä ei tule toista, mitä hän jo on. Hän on esillä kaikkine rooleineen. Se, miten toimimme opettajana tai oppilaina, heijastelee yhteiskuntaamme, sen tilannetta ja antamia mahdollisuuksia.

1960-1980 -luvuilla performanssitaiteessa vallitsi kehotaide, joka perustuu taiteilijan kehoon ja välittömään läsnäoloon. 1990-luvulta lähtien performanssitaiteeseen on tullut keskeiseksi kollektiivinen sosiaalinen keho. Performanssitaiteilijat ovat etsineet teatterin ja elokuvan mallin mukaisesti yksilöitä tai ryhmiä toimimaan teoksissaan. Ns. sijaisperformanssin tekijät ovat voineet kiinnittää performanssitaiteilijan idean mukaisesti katselijoiden huomion esim. sukupuoleen tai tietyn luokkayhteiskunnan edustajiin. (Bishop, 2012, 219.) Ymmärrän tämän metodina suuntaa katsetta toiseuteen, itselle vieraaseen ja toimia sen kanssa.

Puhekuplat opetustapahtumassa voi nähdä performanssitaiteen kehityksen kaareen. Koululaiset esittelivät itse omia teoksiaan tapahtumassa, jonka olin heille hahmotellut. Heidän ajatuksensa ja ideansa olivat teoksessa keskeisintä ja toisaalta he toimivat esiintyjinä ideoimassani tapahtumassa. Seuraavaksi kirjoitan tähän opetustapahtumaan liittyvästä toisesta teemasta, happeningin tekniikasta.

Happening



Puhekuplat kulkue Espoon keskus 05.05. 13. Kuva: Elina Hartzell

Muistan taideopintojeni aikana Lahden taideinstituutissa (1993 - 97), kuinka hienona koin taitelija Jan Erik Andersonin luennon. Hänen opetustapansa ja tyyliinsä suhtautua opetuksen aikana tullessiin ongelmiin sopi happeningin tyyliin. Happening on taiteen laji niin teatterissa, musiikissa kuin kuvataiteessa. Virheet ja niiden tekeminen kuuluvat olennaisesti happeningiin taiteeseen, jossa tuntemattomia elementtejä ja laskelmoimatonta esiintymistä asetellaan teatterin omaiseen järjestykseen (Sederholm, 1998, 106- 107). Andersonia jännitti opetus niin paljon, että hänen oli vaikea löytää sanoja ja lausua niitä. Hän kertoi meille suoraan, miten koki tilanteen vaikeaksi. Hän päätti mennä pöydälle makaamaan selälleen ja katsoa kattoon. Näin hän pystyi luennoimaan tunnin loppuun. Minulle tämä nyt tarkasteltuna, on hieno esimerkki kuinka opettaja käytti opetuksen peruselementtiä luentoa happeningin muodossa.

Opetusympäristössä tapahtuneet juhlat tai talkoot voivat muuttua happeningeiksi. Taiteilija Allan Kaprow kirjoitti vuonna 1966 seitsemän happeningia luonnehtivaa kohtaa. Hänen tarkoituksenaan oli avata tapahtumia, jotka mukautuvat tavalliseen elämään. (Schechner, 2006, 166.) Happening -taide ei ole elämän jäljentämistä vaan ainutkertaista taidetta, johon kaikilla on mahdollisuus. Se tehdään ympäristöstämme löydetyistä, ei- taidetarvikkeista elementeistä. Happening paljastaa arkipäivän rituaaleja ja tarkentaa elämän perusasioita. (Schechner, 2006, 29.) Happening soveltuu minusta hyvin

opetusympäristöön. Opetuksen rutiinit ovat usein selkeitä ja niihin on luonnollista tarttua. Oppilaiden ei tarvitse omaksua rooleja tai puheenvuoroja, vaan he voivat toimia niin kuin ovat tottuneet toimimaan. Virheet ja erehdykset ovat sallittuja. Usein happeningit mahdollistavat yhdessä tekemisen. Siinä voi yhdistellä toiminnallisia jaksoja, jotka eivät kilpaile taidoilla, visuaalisuudella tai mielikuvituksella. Oppilaiden ei tarvitse keskittyä teon vaikuttavuuteen vaan kokemuksen tarjoavaan tekemiseen. Yleisöä ei välttämättä tarvita ja happeningin tilana voi toimia ihan mikä paikka vaan opetusympäristöstä.

Otan nyt tarkasteltavaksi Puhekuplat työpajan. Pohdimme yhdessä oppilaiden kanssa mitä maalata pahvisiin sarjakuvamaisiin puhekupliin; mitä he haluaisivat sanoa tai kysyä muilta Espoon keskuksessa liikkuvilta ihmisiltä. Tuloksena oli tauluja, joissa luki Say Hello! Di Hola! Utle tere! What s going on?, Kuka sinä olet? MOI, ELU, Do you know this?, Onko $2 + 5 = 10$?. Lisäksi oli yksi maalaus murjottavasta kissasta. Kysyin haluaisivatko lapset kulkea galleriaan puhekuplat käsissään. Oppilaat innostuivat ja kuljimme yhdessä ryhmänä kirjaston ja ostoskeskuksen läpi. Pidimme käsissämme puisten keppien päässä olevia puhekuplia. Kulkueesta tuli osa ostoskeskuksen arkea. Tapahtuma osallisti niin katselijat kuin tekijät. Happenigissä ei keskitytä taiteilijan erityisyyteen eikä määritellä tarkasti kuka on yleisöä (Sederholm 1998, 116). Tapahtuma voi muodostua kaikille osallisille, niin tekijälle kuin yleisölle merkitykselliseksi teoksi ja kokemukseksi. Tämän opetustapahtuman avulla harjoiteltiin toimimaan yhdessä, huomioimaan yleisö sekä ottamaan aktiivisesti kontaktia performanssitaiteen avulla ympäristöömme ja arkeemme. Kävelymme oli luontevaa toimintaa ostoskeskuksen ympäristössä ja toimimme omana itsenämme ilman roolia. Näiltä maahanmuuttajataustaisilta lapsilta edellytetään toimivaa suomen kielen taitoa jatkaakseen opintoja lähikoulussaan. *Puhekuplissa* opettelimme performanssitaiteeseen liittyvää taiteellista, kehollista ja visuaalista ilmaisua. Opettelimme olemaan aktiivisia suomenkielisessä mutta monikulttuurisessa ympäristössä, jossa oppilaatkin jo toimivat tämän hetkiselä kielitaidollaan. Vaikka työpajan tehtävä perustui kuvalliseen ja performatiiviseen ilmaisuun, suurin osa lapsista ilmaisi itseään kirjoittamisen avulla. Maahanmuuttajataustaisten lapsien tekemien puhekuplien mukaan he halusivat

tutustua muihin ja ottaa kontaktia. Heidän puhekupliinsa oli juuri tarttunut happeningille ominaisia arkipäivään liittyvää uteliaista asennetta ja kiinnostusta toimia.

10. KOKENEISUUDEN VAIKUTUS OPETUSTAPAHTUMIIN

Tässä luvussa pohdin kokeneisuuden merkitystä siihen miten suhtaudun performanssiin pedagogisena välineenä. Miten omat kokemukseni ovat vaikuttaneet opetustapahtumieni järjestämiseen ja toteuttamiseen? Kokeneisuuteeni ohjasi opetustapahtumia. Mietin tuntien tilanteet mielessäni läpi etukäteen. Ne perustuvat tiettyihin opettamisen ja taiteen kentältä opittuihin toimintoihin sekä performanssiteeseen ja pedagogiaan liittyviin tekniikoihin. Olen tehnyt useita performanssiteoksia ja opettanut yli kymmenen vuoden ajan. Minulla on myönteisiä kokemuksia performansseista ja opetuksesta. Asioiden jättäminen hetkessä ja tilanteessa päätettäväksi tai tapahtuvaksi vaatii kokemuksia siistä, että onnistun ja olen onnistunut. Miellän, että myönteiset kokemukset vaikuttavat siihen, että pystyn luottamaan onnistumiseen tulevaisuudenkin tehtävissäni. Olen miettinyt etukäteen mitä voi pahimmillaan tapahtua. Teknisesti haasteellisemmat kohdat kokeilen etukäteen, mutta osan pidän avonaisena. Avoimuudella pyrin antamaan itselleni ja paikallaolijoille mahdollisuuden vaikuttaa tilanteeseen. Hyväksymällä arvaamattomien asioiden vaikutuksen tilanteeseen, arvion samalla mitä haluan tekijänä tilanteelta ja mikä on tilanteen kannalta parasta. Jos jokin osa tilanteessa täytyy onnistua, varaudun erilaisilla vaihtoehtoilla ja varasuunnitelmilla. Mikäli en halua osallistujia johonkin osaan, voin minimoida heidän mahdollisuuksiaan osallistua. Voin asettua suojattuun paikkaan tai rajaa tilaa. Kokemus antaa turvaa epäonnistua ja ottaa tietoisia riskejä. Esimerkiksi ne pedagogiset kohdat, jotka jätän tilanteessa muodostuviksi tai valinnaisiksi perustuvat aikaisempaan opettajan kokemukseen siitä miten oppilaat reagoivat ja toimivat. Itselläni siis on kokeneisuutta, tietoa, joka mahdollisti performanssiteen ottamisen osaksi opetusta sekä ymmärtämään sen merkitys osana opettamista. Vaikka kokeneisuus tuo varmuutta, koen sen myös rasisitteena. ”En toivo olevani se

vastausten aarrearkku mutta opettaja yleensä saa sellaisen aseman luokassa. Kun opettaja kysyy, tiedän, että hän jo tietää oikean vastauksen...” (free writing 17.1.14). Tietämisen ja jo koetun sijaan nautin yllättävistä haasteista ja uuden kohtaamisesta.

Opetukseni on ollut osa ohjelmaa, josta oppilaillani eivät ole tiedenneet tarkemmin etukäteen. He eivät olleet mukana suunnittelussa. Tilanteet olivat heille yllättäviä. He olivat tilanteissa sen mukaan, mitä he itse ammensivat tilanteista. En ole varma, onko kukaan heistä nähnyt aikaisemmin performanssia. Performansseissa on näkemykseni mukaan harvoin lapsia yleisössä. Oppilailla oli mahdollisuus ymmärtää tilanteita tunnin aiheen, itse tilanteen tai annettujen ohjeiden kautta. Mutta jos osallistuja ei ole ennen kokenut esim. performatiivisia sekä pedagogisia tilanteita osana oppituntia, miten oppilas voi ammentaa tilanteista? Vaikka kokemus tuo paljon varmuutta, toivon, että niin tekijät kuin osallistujat voisivat opetuksessa ja taiteessa tuntea ettei kokeneisuus ja tietäminen olisi ainoa tapa tehdä ja kohdata taidetta.

Ajattelin että onko performanssituokioiden tekeminen luokkahuoneessa sellainen non-teaching hetki, jolloin olen vertaisopettaja tai kaveriopettaja. Sellainen hetki jolloin en opeta tai kasvata vaan annan taiteen tapahtua huoneessa. Tietoa ei siis liikkuisi tarkoituksellisesti taideteokselta oppilaille tai opettajalta oppilaille.

Ote Free writing 10 min kirjoituksesta. Aiheena no-teaching.17.1.14

Kun kirjoitin, että annan taiteen tapahtua, se kuvastaa mielestäni ihannettani oppimistilanteista. Pyrin, ettei opetustapahtumissa oppimisen pääpaino olisi faktoissa, numeraalisessa tiedossa ja niiden omaksumisessa. Tämänlainen tieteellisyyteen tiukasti liittyvä oppiminen perustuu formaaliseen eli tiedon muodolliseen käsittelyyn (Rinne, Kivirauma, Lehtinen, 2000, 16). Tulkitsen, että kun kirjoitin, että tietoa ei liikkuisi, tarkoitin, että jokin muu kun formaalinen tieto liikkuisi. Niin että tilanteessa kokemuksilla, visuaalisella elämyksellä ja katselemisella olisi tilaa. Taiteen tohtori Marjo Räsänen (2012, 142-143) kirjoittaa siitä, mikä on taiteen kasvatuksellinen merkitys. Hänen mukaansa

merkitys syntyy taiteen mahdollistamista aistihavainnoista. Taide pystyy kehittämään kehon kieltä, joka mahdollistaa symbolein synnyttämää käsitteellisyyttä. Taide tukee vertauskuvallista ajattelua. Uskon, että tällaisia taiteelle ominaisia oppimisen tapahtumia yritin hahmottaa free writing kirjoituksessani. Hahmotan opetustapahtumat toimintana ja tekemisenä. Informaalinen tieto liittyy käytäntöihin: tekemiseen, näkemiseen ja harjoitteluun (Rinne, Kivirauma, Lehtinen, 2000, 16). Opetustapahtumat perustuvat näihin molempiin tietotyypppeihin.

Koen, että opettajana minun on hyvin haasteellista toteuttaa non- teaching hetkiä, koska kysymys mitä nyt opitaan, on ohjannut vahvasti opetussuunnitelmiani. Olen omaksunut itse tavan, että opetuksessa edetään syy seuraus suhteessa. Kognitiiviskonstruktiiivinen oppimismenetelmä on läsnä kuvataiteen opetuksessa ja oppimisessa. Menetelmä perustuu oppilaan saamaan aikaisempaan tietoon (Kallio-Tavin, 2013, 87). Menetelmän tehtävissä tietoa hankitaan jo opitun tiedon mukaan. Tietoa käsitellään työkaluilla, jotka ovat tulleet kertauksen myötä tutuiksi. Tieto liittyy toiseen tietoon ja tiedoista syntyy tietojen kerrasto. Itsekin olen oppinut tämän menetelmän avulla ja päässyt taidekouluihin sen mukaan mitä olen aikaisemmin suorittanut ja osannut. Päästäkseni opettajaksi minun on pitänyt osoittaa tietoni ja taitoni joko kokemuksen tai koulutuksen avulla.

Tieto on vallan väline; tieto tarjoaa mahdollisuuksia ja jakaa ihmisiä niihin joilla sitä on ja joilla sitä ei ole (Kallio-Tavin, 2013, 86). Olen monesti ollut tilanteessa, jossa minua arvioidaan tietojeni ja taitojeni perusteella: mitä sinä saat opettaa. Olen huomionnut kuinka tietämäni on mahdollistani tai rajoittanut toimintaani. Olen omaksunut itse aseman, jossa opettajuuteni taso on verrattavissa teknisiin taitoihini ja faktallisiin tietoihini. Pohdin, että miten tässä asemassa opetus määrittyy opettajajohtoiseksi. Teatteritaiteen lehtori Riku Saastamoinen (2011,15) tarjoaa lääkkeeksi opettajajohtoiseen opettamiseen yhteistä oppimistapahtumaa, jossa suodaan virheitä, hyväksytään eroavaisuuksia toistemme välillä sekä ohjataan taiteenkokijat ymmärtämään erilaisia näkökantoja. Toinen väline purkaa yhteen tietämisen tapaan perustuvaa

opetusta on kokonaisvaltainen taidepedagogiikka. Räsänen (2012, 142) kirjoittaa: kokonaisvaltaisessa taidepedagogiikassa painottuu taiteiden ja tieteiden yhteistyö ja siinä yhdistyy erityyppiset tietämisen tavat ja taidemaailman eri osa-alueet. Uskon, että tätä näkemystä olen tavoitellut yhdistämällä opettamiseen ja performanssitaiteeseen liittyvää informaalista ja formaalista tietoa. Yhtenä motivaationani tehdä tätä opinnäytetyötäni, oli halu löytää mukavuusalueitani ja haastaa niitä. Olen halunnut löytää omanlaista opettajuuttani, jonka tunne omakseni. Toisaalta olen halunnut olla avoin sille ajatukselle, etten voi hallita kaikkea, mitä opetan tai mitä opetustilanteissa tapahtuu. Tuntuu, että opettaminen on jatkuvaa liikettä osaamisen kyseenalaistamisen ja taitojen käyttöönoton välillä, hallitun ja hallitsemattoman välimaastossa. Kirjoitin tästä opettajapäiväkirjassani 9.3.13 ”Tätä pitää miettiä, miksi jotain minulle niin tuttua onkin itsellenikin niin outoa. Vai onko outous sitä ikuista intoa ja kiinnostusta. Hyvää asiaa. Hienolla tavalla ratkaisematonta. ”Epävarmuuden hyödyntäminen opetuksessa voidaan mieltää myös taidoksi. Olen miettinyt, että tämä taito vaatii olosuhteiden punnitsemista, kykyä hallita ja ottaa riskejä, nopeaa reaktiokykyä sekä luovuutta. Opettajan, joka kestää epävarmuutta voi minusta toimia opetustilanteissa joustavammin ja yhteistyökykyisemmin.

Voin luoda itse opetuksesta tilanteen, jossa kokemattomuudella ja epävarmuudella on myös sijaa. Luovaan ilmapiiri kuuluu myös se, että opettajakin ymmärretään virheitä tekevänä, oppivana ihmisenä kuten oppilaatkin. Opettaja on mahdollistaja, jota arvostetaan, muttei nosteta korokkeelle (Uusikylä & Atjonen 2005, 136). Pohdin että voisin ajatella laajemmin, että opettajan taito on myös luoda tilanteita, joissa oppiminen herkistyy. Toisin sanoen voin luoda tasa-arvoisen opetusympäristön. Siinä oppilaillani ja minulla on mahdollisuus opettaa toisiaan ja oppia itse. Se on muutostila, jossa tieto ja valta ovat muuttuvaa, niin opettajan kuin oppilaankin.

11. OPETUSTAPAHTUMAT HAASTOIVAT KUVATAIDEOPETTAJAA

Ottaessani performatiiviset työkalut osaksi opetustani koin, että pystyin jakamaan opetustapahtumilla jotain itselleni merkityksellistä. ”Nyt annan teille jotain itsestäni, omaa luovuuttani, sellaista outoutta, kummastusta, joka taiteessa on oleellista.” (09.03.13). Opetustapahtumat toivat onnistumisen kokeuksia mutta myös epäilyksiä. ”Oliko tämä teos tärkeä vain minulle, minun opettajuuttani varten? Voinko olla tässä kohta itsekäs?” (12.03.13.) Käsittelen tässä alaluvussa haasteita, joita koin opetustapahtumien aikana. Haasteet sisälsivät opetustapahtumien ajoitusta, työn määrän hallitsemista, pelkojen ylittämistä ja aihevalintojen vaikeutta.

Ajoitus

Haasteenani oli opetustapahtuman ajoittaminen: siis milloin toimin opettajan ja milloin opetustapahtumien tekijänä sekä kuinka paljon aikaa millekin tapahtumalle varaan. Kuvataideopetus on toiminnallista. Usein oppilaat tekevät tehtävien vaiheita hiukan eri aikaan. Minulle oli mielekästä aloittaa tunnit opetustapahtumilla, koska alussa oppilaat ovat samassa tilanteessa, aloittamassa. Yleensä ehdin olemaan tunnin alussa hetken opettajan tehtävissä ja roolissa. Näin oppilaille syntyi kuva minusta opettajana ja he saivat tilaisuuden havainnoida muuntautumisen esim. opettajasta noidaksi tai opettajasta tontuksi. Varasin opetustapahtuman alkuun ja loppuun hiukan aikaa itselleni, jotta pystyin latautumaan opetustapahtumaan ja irtautumaan siitä. Suunnittelin, mitä oppilaat tekivät, kun he olivat hetken ilman opettajaa.

Opetusryhmieni tapaamisia oli neljästä kerrasta kuuteen kertaan. Tutustuin oppilaisiin ainakin pari kertaa ennen kuin toteutin opetustapahtumia. Uskon, että oppilaille oli jo muodostunut jonkinlainen kuva minusta henkilönä ja opettajana. Opetuksen lyhyt kestoisuus antoi minulle rohkeutta ottaa opetukseeni uusia elementtejä. Tiesin, että jos täydellisesti epäonnistuin,

työpajamme päättyy lyhyen ajan päästä. Yhtenä kertana tein esityksen ensimmäisellä tapaamiskerralla. Koin, että minun oli vaikea keskittyä opetukseen, kun jännitin niin paljon. Muutin tätä käytäntöä sittemmin. Keväällä 2013 opetustapahtumia aloittaessani, mietin, että varmasti opetuskertojen ensimmäisellä kerralla esitetty teos oli yhtä rankkaa minulle kuin heille. (pääsiäisenä 2013 free writing). Ensimmäisellä kerralla vasta tutustutaan toisiimme ja sopeudumme uusiin opetuskäytäntöihin. Tarkkailin myös oppilaitani, olivatko he avaramielisiä ja ymmärtäisivätkö he, miten kohdata performatiivisuuttani osana opetusta.

Itse opin opetustapahtumien osia aukaisemalla, miten paljon kullekin toiminnalle tarvitsen aikaa. Aloitukset ja lopetukset ovat tärkeitä siltoja tapahtumien väliin. Ohjeistaminen vie aikansa. Opetustapahtuman tekijälle tulee olla aikaa valmistautua ja palautua opetustapahtumista. Oppilaille ja opettajalle tulee antaa aikaa sopeutua ja tutustua opetusryhmään. Tulee ottaa huomioon miten opetustapahtumat vaikuttavat oppilaisiin, opetettavan aiheen käsittelyyn ja opetuksen dramatiikkaan. Reagoimiselle, palautteelle ja keskustelulle tule varata aikaa. Garoian (1999, 204-205) kysyy miksi oppilaitten tulisi suhtautua tällaisiin yllättäviin tilanteihin, performanssipedagogiikkaan, normaalin opetuksen tavoin. Yllättäviin tilanteisiin voi reagoida yllättävästi. Hänen mielestään juuri pedagoginen suhtautuminen tilanteisiin mahdollistaa oppimisen performanssipedagogiikassa. Palaute opettaa kriittistä suhtautumista taiteeseen, oppilaita ottamaan itse vastuun omasta opetuksestaan ja haastamaan opettamisen.

Työn määrä

Kun minulla ei ollut kokemusta tai käytäntöjä performatiivisista opetustyökaluista, suunnitteluun ja valmisteluun kului enemmän työtunteja kuin tutuimpien työkalujen sisällyttämiseen opetukseeni. Oli haasteellista ottaa käyttöön performanssitekniikkaa, josta ei ollut kokemusta opetusympäristössä. Uusien tekniikoiden luominen, omaksuminen ja käyttöönotto vievät aikaa ja

voimavaroja. Tein kahden tehtävän, opetustapahtuman ja opetuksen edestä, töitä. Toteutin sekä opetuksen, että teoksen valmistelua, materiaalien hankintaa ja suunnittelua. Oli otettava myös huomioon, että tilat olivat opetusta varten eikä aikaa tai voimavaroja ollut suuriin muutoksiin tiloissa. Välillä luovuinkin suunnitelmistani, kun aika ja voimavarat eivät riittäneet.

Ajatuksissani kannoin myös kahden eri työn vastuut ja tavoitteet. Koin haasteelliseksi olla samanaikaisesti performanssitaiteilija ja opettaja. Joskus tuntui vaikealta aloittaa opetus opetustapahtuman jälkeen. Muistan kuinka tärkeää oli, että pääsin esityksen jälkeen vaikka varastoon rauhassa riisumaan, olemaan hetken paikallaan ja ottamaan taas opettajan asemani opetuksessa. Koin tärkeäksi, että sain rauhassa pukea ja riisua, sekä tasaantua jännittävän tapahtuman jälkeen hetken yksin. Alussa otin opetustapahtumissa huomattavasti opettajasta eroavan tyylin ja aseman, mikä auttoi myös pitämään nämä työt erillään. Viimeisimmissä opetustapahtumissa performanssitaide on sulautunut opetukseen eikä ole ollut niin selvärajaista. Se on helpottanutkin työtäni. Performanssista on tullut osa opetustani, ei erillinen osa.

Molemminpuoliset pelot

Pohdin tutkimuksen aikana, miten taiteilijana suhtaudun yleisöön ja opettajana kuuntelijoihin ja katselijoihin. Suhteeni taideyleisöön on varsin erilainen kuin opetusryhmiini. Opettaessani ryhmiä, jo parissa kerrassa opin tuntemaan oppilaitani ja huomioimaan heidän käytöstään. Oppilaat muuttuivat yksilöiksi, joille tahdoin tarjota hyvää opetusta. Performanssiteosta toteuttaessani pyrin jonkinlaiseen välimatkaan, joka korostaa katsojan roolia havainnoitsijana ja tarkkailijana. Etäisyys on jonkinlainen suojani, jolla suojaan epävarmuuttani teoksiani kohtaan ja hallitsen pelkoani yleisöä kohtaan. Mutta se on myös kunnioitusta toisen tilaa kohtaan.

Opetusryhmissäni oppilaat ovat paikalla maksavina kurssilaisina työväenopistossa tai lukujärjestyksen ohjaamina koululaisina. Ajattelen, että olen vastuussa siitä, ettei toimintani ole heille sopimatonta tai aiheeni liian

monimutkaisia käsiteltäväksi. Taiteen kentällä toteutan teoksia, joissa monia asia on avoin ja tulkinnallinen. Heillä, pääosin aikuisilla, on mahdollisuus poistua performanssistani ja usein heillä on vapaa pääsy tilaisuuksiin. Aikaisemmin, kun tein taiteilijana performanssia, en tiennyt enkä halunnut tietää ketä siellä yleisössä istui. Yleisö jäi mieleeni usein yhdeksi massaksi, jota en esitysjännityksen vallassa rekisteröinyt tarkasti. Toimin näin, jotta hallitsisin esityspelkoani. Opettaessani pelkään myös: onnistunko tehtäväännossa, millaisia oppilaani ovat ja miten ammattitaitoni riittää. Päätin parina kertana olla tekemättä kokeiluja sellaisilla kursseilla, joissa koin itseni turvattomaksi tai epävarmaksi. Esimerkki tapauksena on tapaus eräästä työpajassa. Huomion äidin ja hänen tapansa puhua lapselleen. Koin, että hän oli mielestäni hyvin tuomitseva, tulkitsin hänet vihaiseksi. Minusta tuntui, etten uskalla niin ankarasti arvostelemaan ihmisen edessä toteuttaa opetustapahtumaani.

Opettaessani yritän siirtää opettamisen keskiöön oppilaiden tekemisen ja teokset mutta olemaan tavoitettavissa. Olen mieltynyt taiteilija Agne Taggartin (2014) toteuttamaan opetustyyliin, jossa hän pyrkii olemaan oppilaiden takana ja kannustamaan oppilaita vetämään projektit itsenäisesti loppuun.

Huomasin, kuinka paljon itse kamppailen näkemyksieni kanssa, siitä minkälainen opettaja olen. Toinen puoli minusta haluisi luoda järjestelmällistä opetusta, joka etenee tiukan aikataulutuksen ja oppimisprosessin tukemana. Toinen minusta toivoi luovempia hetkiä, joissa opittavat asiat ja tekeminen etenivät vapaammin.

Varsinkin nuoremmille oppilaille ulkonäön ja toiminnan muutokseni olivat niin todenmukaisia, että näyttäydyn varmaan heille kahtena eri hahmona. Opettaja ei olekaan tai toimikaan kuin mihin on totuttu. Pienimmät lapset voivat nähdä minut ihan oikeana noitana, kun näytän siltä ja toimin niin opetusympäristössä. Muuntuminen toiseksi voi olla siis kokemus niin oppilaille kuin minulle, jossa opettajaa ei enää ole. Kahdessa harjoittelussa minulta kysyttiin olinko se noita tai tonttu (se, joka oli ollut esillä, tekemässä performanssia). Kaksi ja puoli vuotias tyttö kysyi lopuksi, kun kävelin pois esitystilasta, minne se opettaja nyt meni. Kun tulin takaisin, kysyin kävikö noita täällä. Osa sanoi, että noita ei käynyt

(9.3.13.) Itse halusin olla vastaamatta lasten kysymyksiin, koska toivoin, että he saavat mahdollisuuden päätellä itse. Molemmilla kerroilla vastasin kysymyksellä takaisin. Mietin, onko oppilailla valmiuksia kohtaa muutos, joka voi olla hyvin monitasoinen. Vaihdos tyyliässä voi liittyä mm. vuorovaikutukseen. Siihen miten puhutaan toiselle tai mitä oppilas voi tehdä, muuttuu.

Joissakin tilanteissa koin, että oli hyvä, jotta oppilailla oli mahdollisuus tehdä samanaikaisesti käsillään jotain kun performoin. Esimerkiksi oppilailla oli mahdollisuus muovilla opetustapahtuman aikana savea. (free writing 12.03.13). Tuntui, että käsillä tekeminen purki jännitystä ja mahdollisia pelkoja. Joissakin tapauksissa ihan pienemmillä lapsilla oli aikuinen paikalla ja he pystyivät yhdessä keskustella ja käsittelemään kokemuksia ja esiin tulleita kysymyksiä.

Kirjoitin 04.02.14, että opetustapahtumissa ryhmä tarvitsee hyvän ryhmähengen, halun oppia ja antautua tilanteeseen, joissa opettaja toimii ja näyttää toisenlaiselta. Pohdin että minun tulisi opettaa oppilaille itsenäistä toimintaa, tilanteen arviointia ja opastaa miten kohdata performatiivisiä tilanteita, jotta opetustapahtumat eivät olisi vain pelottavia. Opetustapahtumissa viehätti oman pelon kohtaaminen. Sen ylittäminen tuntui opettajana hyvältä. Sain voimaa opetukseeni performanssiosuoksista ja varmuutta altistaessani itseni epävarmuudelle. ”Minulle performanssi antoi energiaa ja uskallusta. Jollain tapaa teko lähensi opettajan suhdetta oppilaisiin. Asetuinko tavallaan alttiiksi heidän edessään? Esitys voi herättää kaikenlaista naurua tai ivaa, hyväksyntää tai pettymystä.” (19.11.2013). Opetustapahtumat olivat minulta luottamuksen osoitus oppilailleni, voin toimia teidän edessä myös taiteilijana.

Tyyli

Keväällä 2013 en ollut vielä vakuuttunut opetustapahtumien toiminnasta. En halunnut epäonnistua tutkimuksessani, joten mietin paljon haasteita ja vaatimuksia. Performanssin ottaminen osaksi opetukseeni oli minulle uusi ja epävarma asia. Huomasin ettei kaikki performanssiteen saralla oppimani taivu luokkahuoneeseen. Omat performanssiteokseni aiheet ovat osaksi liittyneet

henkilöhistoriani muistoihin tai omien kokemusten ilmaisuun (free writing, 14.10.13). Opin tutkimukseni aikana että performanssiteoksissa käytettyiden teemojen tuli olla opetusta tukevia. Minun tuli pohtia myös miten käytännöllistä tekniikat opetuksessani ja miten ne mahdollistuvat opetustiloissa. Huomasin, että minun tuli kehittää opetustapahtumien tyyliä. Hollo kuvaa tyyliä sisällön ja muodon kokonaisuudeksi (Niiniskorpi, 2014, 66). Ymmärrän tyylin opetuksessani opetustapahtumien ja sen sisällön sujuvaksi kokonaisuudeksi. Yhtenä neuvona mieleeni jäi Väkevän (2014) ohje siihen, miten opettaja voi toimia taiteilijana: hänen tulee ottaa tyylikseen pedagoginen luovuus unohtamatta mielikuvitusta ja huumoria. Opettaminen toimii myös kokemukseni mukaan, kun se on iloista. Huumori keventää oppimisen taakkaa, harjoittelun ei tarvitse olla raskasta. Performanssiin liittyvä yllättävä ja absurdi luonne vaikuttaa siihen, että koen ne usein hauskoina. Tällä on varmasti merkitystä siihen minkälaisia opetustapahtumia ja aiheita niihin suunnittelin ja toteutin tutkimuksen aikana vuonna 2013.

Haasteiden edessä tunsin kaipauksia varmuuteen ja pyrin myönteiseen kohtaamiseen. Uskon, että liitin opetustapahtumani leikkiin ja huumoriin, koska se tuntui kaikille sopivalta. Olin epävarma minkälaisia performansseja voin tehdä lapsille. Tähän vaikuttaa varmaan se miten miellän lapset. Oletin, että leikinomaisuus ja hassut jutut otetaan paremmin vastaan kuin omissa performansseissani käyttämäni tyyli. Performanssitaitelijana voin hyvin vapaasti päättää miten ja mitä teen. Opetustapahtuma paikkojen muu opetus ei liittynyt performanssitaitteeseen. Opetin muita aineita mm. keramiikkaa tai maalausta. Opetustapahtumien aiheet liittyivät opetuksen aiheeseen tai tekniikkaan.

Sain vähän spontaanista myönteistä palautetta opetustapahtumien jälkeen. Varmaan arkuuteni esti sen, etten tarjonnut tilaisuutta palautteeseen ja ottamaan vastaan sitä opetustapahtumien jälkeen. Onnistumisen tunteet opetustapahtumien jälkeen kuitenkin vakuuttivat, että tapahtumilla on mahdollisuus vaikuttaa myönteisesti opetustilanteisiin ja oppilaisiin, siihen miten teen työtäni ja miten sitä suunnittelen. Onnistumisen ilo ja varmuuteni

näyttäytyi fyysisesti opetuksessani. Läsnaoloni vahvistui, olin rennompi. Pystyin kohtaamaan oppilaani avoimesti ja välittömästi. (09.03.13).

Taidepedagogin on hyvä nähdä oppilaan tulkinta ja kokemukset erityisenä. Heidän tulee myös osata punnita toimintaansa kriittisesti (Anttila ym, 2012, 6-7.) Pohdin, että opetustapahtumissa tulisi olla monimuotoisia tilaisuuksia vuorovaikutukseen. Koin, että minun tulisi niissä mahdollistaa paremmin opetuksen ja osallistumisen läpikäynti ja palaute.

Muistin taiteilija Maiju Ahlgrenin Yhteisötaidekasvatuksen tunnilla (11.10.13) huomautuksen, kuinka taitelija pystyy luomaan sellaisia tilanteita, joissa näkyy taiteen alan tuntijan ammattitaito. Performanssitaiteen tuntijana voin siis tuoda opetukseen jotain minulle ominaista, joka perustuu taitoihini ja työkokemukseeni. Huomasin, että ymmärrän toki molempien työni vastuut niin, ettei toimintani perustu omiin tarpeisiin. Tunnistan molempiin töihin liittyvät käytösmallit sekä tarvittavat taidot. Ymmärrän miten tunnistaa voimavarani, mahdollisuuteni sekä rajoitukseni.

Opetustapahtumissa haluaisin kääntää katseen tulevaisuudessa enemmänkin oppilaisiin. Kokemukset voivat johtaa mielen ja kehon liikahtamiseen. Sekä ohjata pohtimaan performatiivisia asioita, miten toimimme ja olemme tässä maailmassa. Toivon antavani oppilaille opetusta, joka on heille tärkeää. Santavuori (2011, 177) näkee, että esitykselliset tilat ovat elintärkeitä, jotta voisimme löytää paikkamme maailmasta. Näillä vahvistamme kokemusta itsestämme nähdessämme havaintomme muuttuvan todellisuudeksi muille kertomusten ja esitysten avulla.

12. LYHYT POHDINTA LOPUKSI

Tutkin opinnäytteessäni sitä, miten performanssitaide voi tukea kuvataideopettajan työtä ja olla osa hänen työkalupakkiaan. Tutkimuksen avulla pystyin jakamaan opetuksen ja performanssin yhdistämisen prosessin kirjallisessa muodossa. Tutkimukseni tein kuvataideopettajille ja opiskelijoille sekä oman työni tueksi.

Koen performatiivisuuden olevan aina läsnä opetuksessani. Performatiivisuus kuvaa opetuksen perusluonnetta. Performatiivisuuden toteutuminen opetuksessa ei vaadi erityistä tapahtumallisuutta tai toimintaa. Opetusta ja oppimista on mahdollista tarkastella aina esilläolon, tapahtumallisuuden, osallistumisen tai esittävyys näkökulmista. Performanssi pystyy tarjoamaan oppilaille monitaiteellisen, kokemuksellisen ja osallistavan tapahtuman. Performanssitaiteen toteuttaminen opetuksessa tai performanssitaiteen tekniikan ottaminen osaksi opetusta vaatii opettajalta tuntemusta performanssitaiteesta ja kykyä käytännöllistää se opetukseen. Haasteet ovat käytännöllisiä: tilat, aika ja työn määrä. Opetustapahtumia suunnitellessa on tärkeää ottaa huomioon kaikki osalliset, jotta heillä on valmiuksia osallistua tapahtumiin sekä mahdollisuus palautteeseen tai muuhun toiminnalliseen purkuun.

Tutkimuksessani toimin opettaja/taiteilija/tutkija asemassa löytääkseni liukuvarajaisen opettaja/taiteilija yhdistelmän. Lopputuloksena ei ollutkaan tämä yhdistelmä vaan liikkuva kombinaatio, jossa pedagogiset, taiteelliset ja tutkivat otteet voivat toimia samanaikaisesti tai/ja vuorottelevasti kuvataideopetuksessa. Arvion että tutkimuksen avulla pystyn nyt hahmottamaan selkeästi mitä performanssi/performatiivisuus sisältää ja miten se soveltuu kuvataideopettajan pedagogiseksi välineeksi. Lisäksi syvensin ymmärrystä kuvataideopetuksesta. Koen, etten ole valmistunut, mutta olen valmis käyttämään performanssitaiteen työkaluja opetuksessani, ja otan huomioon pedagogisuuden taiteessani.

Opinnäytteeni kirjoitustyön siivittämänä olen etsinyt sanaa, joka avaisi performanssia ja pedagogiikkaa yhdistävää toimintaa. **Performapedagogiikka** kuvaa mielestäni hyvin opettajan opetusta, joka perustaa performatiivisuuteen ja monitaiteelliseen ilmaisuun sekä uskoo tekemiseen ja tapahtumiin.

Performapedagogiikassa oppiminen voi olla informaalista, oppimisen arkeen sisällytettyä kokemuksellista oppimista tai formaalista, vahvasti tavoitteellista tiedollista oppimista. Tulevaisuudessa toivoin voivani sisällyttää performapedagogiikan työhöni kuvataiteen opettajan työssäni, jossa kaikki opetuksen osatekijät eivät olisi muuttuvia.

Performapedagogiikka ponnistaa performanssitäiteestä, jota sovelletaan opetukseen sopiviksi. Sillä on mahdollisuus vaikuttaa oppilaaseen performanssin keinoin. Se ei välttämättä ole vain opetusta tukevia valmiita teoksia vaan ammentaa myös performanssiin liittyvistä tekniikoista ja historiasta. Koen opetustapahtumat aktivistisena taiteen kaltaisena toimintana. Aktiivisessa taiteessa taiteilija toimii käytännönläheisesti ja osallistuu toimeliaasti tehdäkseen sosiaalisia muutoksia myönteiseen suuntaa tai parantaakseen jotain (Sederholm, 1998, 88). Performapedagogiikan avulla opetukseen ja oppimiseen osallistuvat saavat mahdollisuuden pureutua opetusympäristöstä nouseviin (esim. sosiaalisiin ja poliittisiin) kysymyksiin.

Performapedagogiikka luo yhteisöllisiä tapahtumia. Se osallistuu oppilaan ja opettajan oppimiseen, oppimistapahtumaan sekä molempien toimintaan opetusympäristössä. Se ottaa huomioon opetustilanteen edellytykset ja rajoitteet. Performapedagogiikka on omimmillaan opetusympäristössään.

13. LÄHDELUETTELO

Painetut lähteet:

Anttila, Eeva. Bresler, Liora. Juntunen, Marja-Leena. Löytynen, Teija. Rouhiainen, Leena. Räsänen, Marjo. Saastamoinen, Riku. Sava, Inkeri. Varto, Juha. Väkevää, Lauri, Westerlund, Heidi. (2012) Johdanto. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Edita.

Bishop, Claire. (2012). Artificial Hells. Participatory Art and The Politics of Spectatorship. London, New York: Verso.

Boice, Robert. (1990). Professors as Writers. A Self-help Guide To Productive Writing. 1990. Oklahoma: New Forum Press

Carlson, Marvin. (2004). Esitys ja performanssi. Kriittinen johdatus. Keuruu: Otava Kirjapaino.

Garoian, Charles R. (2006). Art Journal; Spring99, Vol. 58 Issue 1, 57-62

Garoian, Charles R. (1999). Performing Pedagogy. Toward an Art of Politics. Albany: State University of New York Press.

Gómez-Peña, Guillermo & Sifuentes, Roberto (2011). Exercises for Rebel Artists. Radical Performance Pedagogy. Routledge. Oxon.

Elbow, Peter. (1998). Writing with Power. Techniques for Mastering the Writing Process. New York: Oxford University Press.

Hannula, Saara. (2011). Esitys kehon tilana. Teoksessa Kokeva keho. Julius Elo ja Tuomas Laitinen (toim.). Todellisuuden tutkimuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.

Heimonen, Kirsi. (2009). Sukellus liikkeeseen - liikeimprovisaatio tanssimisen ja kirjoittamisen lähteenä. Esittävien taiteiden tutkimuskeskus/tanssitaiteen laitos. Acta Scenica -julkaisusarja nro 24. Helsinki: Miktoria. Väitöskirja

Hiltunen, Mirja. (2009). Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Hunter, Roddy. (2003). *A Place to Place. A Sight To See*. Alastair McLennan. Knot Naught. Belfast: Ormeau Baths Gallery.
- Howell, Anthony. (2006). *The Analysis of Performance Art. A Guide to its Theory and Practise*. New York: Routledge.
- Irving, Rita L. (2013). *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*. 54(3). The National Art Education Association. 198-215.
- Irwin, Rita L. Beer, Ruth. Springgay, Stephanie. Grauer, Kit. Xiong, Gu. Bickel, Barbara. (2006). *Studies in an Education. A Journal of Issues and Research. The Rhizomatic Relations of A/r/tography*. 48(1). 70-88.
- Kallio, Mira. (2008). Kohtaaminen meidän kesken. Teoksessa Tuija Hautala-Hirvioja, Mira Kallio ja Anniina Koivurouva (toim.) *Avauksia taidekasvatuksen tutkimukseen/Pathways to research in Art Education*. Työpaperit, Taideteollinen korkeakoulun julkaisusarja F36. Helsinki.
- Kallio, Mira. (2008). Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostaminen. *Synnyt* 2/2008, 106-115.
- Kallio, Mira. (2010). Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa. *Synnyt*.4/2010, 15-25.
- Kallio-Tavin, Mira. (2013). *Encountering the Self, Other and Third. Researching the Crossroads of Art Pedagogy, Levinasian Ethics and Disability Studies*. Aalto Helsinki: Aalto -yliopisto.
- Karttunen, Ulla. (2008). Aktivistinen taide, aikamme rappiotaide. *Taide* 4/08. Helsinki: Kustannustaide. 40-48.
- Laitinen, Tuomas. (2011). Katoava elimistö. Teoksessa Kokeva keho. Julius Elo ja Tuomas Laitinen (toim.). *Todellisuuden tutkimuskeskus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lajevic, Lisa. Pembleton, Matthew. (2014). *Living Sculptures: Performance Art in the Classroom*. *Art Education*. 2014, vol. 67 issue 4, 40-46.
- Lucero, Jorge. (2014) *Instructional Resources as Permission*. January/2013. *Art EdicAction*.

- Luhta, Pekka. (2012). Performanssin pieni punainen kirja. Tampere: Juvenes Print.
- Niiniskorpi, Soile. (2014). Kuvittelun kirkastama todellisuus – Opetuksen estetiikka ja tyyliä Juho A. Hollon tapaan. Teoksessa Uusi taidekasvatusliike. Elina Heikkilä ja Taneli Tuovinen (toim.). Helsinki: Aalto-yliopisto.
- Niiniskorpi, Soile. (2009). Käsityksiä kuvataiteesta. Kuvataideopettaja taiteen tekijänä ja kokijana. Jyväskylä: Gummerus.
- Peters, Michael. (2004). Education and the Philosophy of the Body: Bodies of Knowledge and Knowledges of the Body. Teoksessa Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning. Liora Bresler (toim.) Dordrecht.: Kluwer Academic Publisher.
- Raina, Liisa ja Haapaniemi, Rauno. (2007). Yhteisöllinen pedagogiikka ”ettei tarvitse tehdä yksin”. Tallinna: AS Pakett.
- Richardson, Laurel. (2000). Writing a Method of Inquiry. Teoksessa SAGE- Handbook of Qualitative Research. Denzin, Norman K. Ja Lincoln Yvonna S. (toim.). California: Sage
- Rinne, Risto. Kivirauma, Joel ja Lehtinen Erno. (2000). Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WS Bookwell.
- Rouhiainen, Leena. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa Eeva Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Edita.
- Saarnivaara, Marjatta ja Varto, Juha. (2000). Taidekasvatus ansana. Teoksessa Näkökulmia taidekasvatukseen. Inkeri Sava ja Marjo Räsänen (toim.) Työpaperit, Helsinki: Taideteollinen korkeakoulun julkaisusarja F13, 43-50.
- Santavuori, Risto ja Vuori, Eero-Tapio. (2011). Mail Order Experimance. Teoksessa Kokeva keho. Julius Elo ja Tuomas Laitinen (toim.). Todellisuuden tutkimuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Santavuori, Risto. (2011). Ihminen esityksenä. Teoksessa Kokeva keho. Julius Elo ja Tuomas Laitinen (toim.). Todellisuuden tutkimuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.

Sava, Inkeri. Katainen, Arja. (2004). Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Taiteeksi tarinoitu oma elämä. Sava, Inkeri – Vesanen-Laukkanen, Virpi (toim.) Juva: PS-Kustannus.

Schechner, Richard.(2006). Performance Studies. An Introduction. Second edition. New York: Routledge.

Sederholm, Helena. (1998). Starting to Play with Arts Education. Study of Ways to Approach Experiential and Social Modes of Contemporary Art. Jyväskylä Univeristy Printing House.

Varto, Juha. (2014). Johdanto. Teoksessa Uusi taidekasvatusliike. Elina Heikkilä ja Taneli Tuovinen (toim.). Helsinki: Aalto-yliopisto.

Vuorikoski, Marjo. Törmä, Sirpa ja Viskari, Sinikka. (2003). Opettajan vaiettu valta. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana.Tampere: Vastapaino.

Värri, Veli-Matti. 2004. Hyvä kasvatus, kasvatus hyvään. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Yliopistopaino Juvenes Print.

Watson, Gray. (2003). A Poetic Invitation. Alistair McLennan. Knot Naught. Belfast: Ormeau Baths Gallery.

Uusikylä Kari ja Atjonen, Päivi. (2005). Didaktiikan perusteet. Porvoo:WSOY.

Internetlähteet:

Haining, Peter. (2006). Art Beat - Alistair MacLennan. 'Be it quick, or be it slow, everything transitions, everything interfuses.
<http://www.culturenorthernireland.org/article/1088/art-beat-alistair-maclennan>
 (Haettu 26.03.2014).

Karhu, Mika. (2013). Taide sosiaalisen kokemuksen ilmaisuna. Taiteen alan verkkolehti Synnyt /2013, 27-30.
<https://wiki.aalto.fi/download/attachments/86811497/Karhu.pdf?version=1&modificationDate=1386082230000&api=v2> (Haettu 18.03.2014).

Lacy, Suzanne. (2012). Storing Rape. Liverpool Biennale 2012.
<http://www.suzannelacy.com/storying-rape-2012-liverpool-biennial-installation/>
 (Haettu 18.03.2014).

Mc Lennan, Alaistair. (27.05.2014). Art of the Troubles. Video.

http://www.youtube.com/watch?v=J3uwWpO_MX4 (Haettu 15.8.2014).

Stewart, Nicholas. (1983). Alaistair McLennanin haastattelu. Circa Magazine, 13/ 1983.

<http://www.vads.ac.uk/collections/macLennan/interviews.htm> (Haettu 26.03.2014).

Ward, Mark.(2008). (Lauri Luhdan suomennos) Kansainvälinen elävien teosten tapahtuma *Là-bas* –Bbeyond. Elina Hartzell taiteilijaesittely.

<http://www.kaapeli.fi/~labas/bbeyond/>(Haettu 13.11.2014)

Julkaisemattomat lähteet:

Luento 19.9.2013. Taiteilija Maiju Ahlgren & kulttuurituottaja Jenni Varho.. Aalto yliopisto. Kuvataidekasvatuksen laitos. Yhteisötaidekurssi. Helsinki.

Luento 12.03.2013. Kasvatustieteen professori Kari Uusikylä Niittykummun koulu, Espoo.

Luento. 29.04.2014. Lauri Väkevä- Leikin loppu: mielikuvituksen rajat musiikin aineenopettajakoulutuksessa. Hollo-instituutin seminaari Kuvitteleva opettaja, huvitteleva oppilas: taiteellinen mielikuviutus ja opettajankoulutus 2014. Taideyliopisto. Teatterikorkeakoulu.

Työpaja 18.08.2014. Taiteilija Taggart, Agne. MovingIn työpaja, Amorph14! Muu ry. Eskus Suvilahti.

Teokset:

Simberg, Hugo. Tonttukuningas nukkuu. (1896). vesiväri ja guassi paperille, liimattu etsauspaperille Ateneum .Helsinki

Tyhtilä, Panu. 25.04.2014. Omenapuutalon piha, Lapinlahti. Osa *Là-bas* – performanssiennäytelmän ohjelmaa. Money and Power: Peace at the Center, <http://www.kiasma.fi/kiasma-teatteri/la-bas>

KIITOKSET:

Haluan lopuksi kiittää kaikkia opetustapahtumiin osallistuneita ja mukana olleita. Opin yhdessä teidän kanssanne. Tämähän on ollut hauskaa!